

Université de Tartu
Collège des langues et des cultures étrangères
Département d'études romanes

Kaisa Tamvere
L'ANALYSE DU VOCABULAIRE ET DES COMPÉTENCES
LINGUSTIQUES ET DISCURSIVES DANS LES PRODUCTIONS
ÉCRITES DES ÉLÈVES ESTONIENS DU NIVEAU A2
Mémoire de master

Sous la direction d'Anu Treikelder

Tartu 2018

Table des matières

Introduction	3
1. Cadre théorique	7
1.1 Le lexique et le vocabulaire.....	7
1.2 Le vocabulaire enseigné dans le contexte	8
1.3 La production écrite.....	10
1.3.1 L'écriture créative en classe de FLE.....	11
1.3.2 Les composantes dans le processus de la production écrite.....	12
1.3.3 Les compétences communicatives langagières d'après le CECR.....	13
1.3.3.1 Les compétences linguistiques	14
1.3.3.1.1 Compétence lexicale	15
1.3.3.1.2 Compétence grammaticale.....	16
1.3.3.1.3 Compétence sémantique	16
1.3.3.1.4 Compétence orthographique	16
1.3.3.2 Les compétences pragmatiques.....	17
1.3.4 Le niveau de français des élèves de notre expérience.....	17
1.3.4.1 Les descripteurs des niveaux A2 et B1 pour la production écrite selon le CECR.....	18
2. Méthode	19
2.1 La consigne pour les deux productions écrites	20
2.1.1 La création de la consigne	21
2.1.1.1 Les équivalents estoniens pour les dix mots proposés dans le dictionnaire	23
2.2. L'organisation des cours et des activités en classe.....	24
2.2.1 1 ^{er} cours.....	25
2.2.2 2 ^e et 3 ^e cours.....	25
2.2.3 La création des activités en classe	26
2.2.3.1 Le questionnaire à choix multiple.....	27
2.2.3.2 Les exercices de mise en relation.....	28
2.2.3.3 Les exercices à trous.....	29
2.2.3.4 Réemploi des mots.....	30
2.2.4 Le déroulement des activités en classe	30
3. Analyse	32
3.1 L'analyse de l'emploi des mots dans les productions écrites	32
3.1.1 Les problèmes dans le regroupement des exemples.....	33
3.1.2 Les verbes.....	34
3.1.2.1 Les verbes utilisés dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot	36
3.1.2.1.1 Erreurs dans la conjugaison du présent	36
3.1.2.1.2 Erreurs en utilisant les formes du passé.....	37
3.1.2.1.3 Verbes non-conjugués	38
3.1.2.2 Les verbes utilisés dans un contexte erroné	39

3.1.2.3 L'emploi des verbes comparé dans les deux productions écrites.....	40
3.1.3 Les adjectifs.....	42
3.1.3.1 Les adjectifs utilisés dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot....	43
3.1.3.2 Les adjectifs utilisés dans un contexte erroné	43
3.1.3.3 L'emploi des adjectifs comparé dans les deux productions écrites	44
3.1.4 L'adverbe brusquement	44
3.1.4.1 L'adverbe <i>brusquement</i> utilisé dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot	45
3.1.4.2 L'emploi de l'adverbe <i>brusquement</i> comparé dans les deux productions écrites	45
3.1.5 Le nom bêtise	46
3.1.5.1 Le nom <i>bêtise</i> utilisé dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot....	47
3.1.5.2 Le nom <i>bêtise</i> utilisé dans un contexte erroné.....	47
3.1.5.3 L'emploi du nom <i>bêtise</i> comparé dans les deux productions écrites	48
3.1.6 Remarques conclusives sur l'emploi des mots.....	49
3.2 Les compétences linguistiques des élèves d'après leurs productions	50
3.2.1 Les difficultés avec les adjectifs possessifs.....	51
3.2.2 Les difficultés dans l'accord du mot	52
3.2.3 Le choix lexical.....	52
3.2.4 Les difficultés avec les verbes et dans l'utilisation des temps.....	54
3.2.5 Les prépositions et les articles.....	55
3.2.6 L'orthographe	56
3.2.7 La compétence sémantique	56
3.3. Les compétences discursives des élèves selon leurs productions écrites	57
Conclusion	68
Resümee	73
Bibliographie	75
Annexes. Corpus	77

Introduction

En tant que future enseignante de français langue étrangère (FLE), en faisant un stage dans l'enseignement de FLE, nous étions étonnée combien on utilise encore la langue maternelle dans une classe de français qui apprend cette langue depuis des années. Le vocabulaire d'une langue étrangère, dans ce cas celui du français, semble poser le plus de problèmes quant à la communication en classe de langue. Les élèves estoniens se sentent très à l'aise avec l'anglais parce qu'ils sont quotidiennement entourés par cette langue, par exemple en regardant des séries télévisées ou des vidéos sur Internet en anglais. Malheureusement, ce n'est pas le cas pour les autres langues étrangères, notamment pour le français. Très souvent, les élèves de FLE ont un contact avec cette langue seulement dans les cours de français à l'école et de ce fait, cela prend plus de temps pour développer des compétences afin de pouvoir communiquer dans cette langue. Les élèves ont l'impression d'être bloqués surtout par le manque de lexique et probablement aussi par la peur d'échouer devant toute la classe. C'est le rôle de l'enseignant de créer une ambiance en classe où les apprenants se sentent motivés à parler. Mais pour parler, il faut des mots. Nous avons remarqué chez les élèves de FLE qu'ils attendent souvent de l'enseignant une traduction mot à mot au nouveau vocabulaire sans se rendre compte qu'il n'existe pas toujours des équivalents fixés entre deux langues étrangères. Si les élèves sont habitués à avoir toujours des traductions mot à mot au nouveau vocabulaire, ils n'apprennent pas à créer des associations entre les mots et par conséquent, l'acquisition du vocabulaire n'est pas aussi efficace. Étant donné que l'apprentissage de FLE à l'école se fait dans un milieu non naturel où le temps est restreint et que pendant les cours de FLE il faut travailler sur les compétences différentes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), nous trouvons que pour atteindre le vrai but de l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui est de savoir communiquer dans la langue cible, il faudrait consacrer encore plus de temps sur l'enseignement du vocabulaire en classe. C'est surtout important pour les élèves estoniens pour qui le français n'est pas une langue facile à apprendre. Par conséquent, comme les élèves estoniens en général n'ont pas beaucoup de contact avec le français en dehors des cours à l'école, il faudrait consacrer davantage de cours au travail explicite du vocabulaire dont l'un des objectifs serait d'enseigner le nouveau vocabulaire toujours en langue cible. Un autre aspect que nous considérons

primordial dans l'enseignement du vocabulaire est la présence du contexte dans lequel un mot peut être utilisé. Comme nous l'avons mentionné, les élèves peuvent avoir tendance à toujours entendre une traduction mot à mot pour le nouveau vocabulaire mais cela empêche une réflexion plus vaste dans quelle situation et comment une unité lexicale peut en fait être utilisée. Toutefois, le contexte permet aux apprenants de voir des associations entre les mots et remarquer les autres mots dans la phrase qui jouent un rôle dans le contexte. Ces réseaux sémantiques contribuent à la mémorisation du vocabulaire et par conséquent, à son acquisition. Cependant, il y a encore aujourd'hui des enseignants qui aiment faire apprendre aux apprenants par cœur des listes de mots et qui oublient en classe qu'il ne faudrait pas habituer les apprenants à s'appuyer sur une traduction terme à terme entre deux langues.

Le premier objectif de ce mémoire de master est d'analyser les différences entre l'emploi du lexique dans les productions écrites connu premièrement hors contexte et l'emploi du même lexique dans les productions écrites après avoir traité en classe des activités lexicales dont l'objectif est de travailler sur le contexte et sur les relations sémantiques des mots. À part l'analyse de l'emploi des mots, les productions écrites nous permettent d'analyser des compétences linguistiques en français des élèves estoniens qui apprennent le français depuis six ans et de même, d'analyser leurs compétences à rédiger un texte en français. Nous cherchons des réponses aux questions suivantes : quels transferts ont lieu au niveau de l'emploi du vocabulaire dans les productions écrites après avoir traité le nouveau lexique par des activités lexicales en classe ; quelles sont les principales difficultés linguistiques rencontrées en produisant un texte en français et de même, quelles sont les compétences discursives des élèves à produire un texte cohésif et cohérent en français.

Nous avons choisi d'étudier l'apprentissage de nouveau vocabulaire chez les élèves estoniens d'une classe de FLE par une tâche expérimentale. Pour cela, nous avons créé une séquence pédagogique de cinq cours dont deux cours ont été consacrés entièrement à la production écrite (le premier et le dernier cours) et trois cours aux activités en classe dans le but de travailler sur le nouveau vocabulaire. Dans la première production écrite, les élèves devaient écrire une histoire en utilisant le vocabulaire donné qui était composé de dix mots et qui était tout d'abord présenté hors contexte, c'est-à-dire sans

avoir traité les mots en classe. Dans la deuxième production écrite, les élèves devaient utiliser le même lexique, sauf qu'avant la deuxième séance d'écriture, les élèves avaient travaillé sur des activités lexicales contenant le nouveau vocabulaire et par conséquent, connaissaient cette fois les mots dans le contexte.

Le mémoire se divise en trois chapitres. Dans le premier chapitre nous parlerons d'abord du rôle de l'enseignement du vocabulaire en contexte et ensuite, nous présenterons les différentes composantes du processus de la production écrite. Nous présenterons également les composantes des compétences linguistiques et des compétences discursives sur lesquelles nous nous baserons dans notre analyse. Le deuxième chapitre sera consacré à l'explication du déroulement de nos cours et à la création de notre expérience et des activités en classe. L'analyse de l'emploi des mots dans les productions écrites et l'analyse des compétences linguistiques et discursives d'après les textes écrits seront présentés dans le troisième chapitre du mémoire.

Les résultats de notre analyse pourraient souligner les aspects auxquels il faut faire attention en créant des activités lexicales et en enseignant le vocabulaire en classe. De plus, les difficultés relevées quant aux compétences linguistiques et discursives nous permettront d'avoir une vue d'ensemble des sujets qui posent le plus de problèmes pour les élèves estoniens du niveau A2.

1. Cadre théorique

1.1 Le lexique et le vocabulaire

Ayant choisi comme l'un des objets d'étude l'emploi des mots dans les productions écrites par les élèves d'une classe de FLE, nous serons amenée tout au long de notre travail à utiliser les termes le *lexique* et le *vocabulaire*. Certains distinguent très clairement la définition du *lexique* de celle du *vocabulaire*, certains disent que l'on peut utiliser les deux termes pour décrire un ensemble de mots. Pour clarifier ce que nous entendons par ces deux termes dans notre travail, nous proposons un récapitulatif des idées de quelques chercheurs.

Marie-Alice Médioni (2002 : 11) fait une distinction entre les termes *lexique* et *vocabulaire*, bien que les deux soient utilisés pour désigner un ensemble des mots et des « idiomes » :

[...] [L]e vocabulaire est un sous-ensemble du lexique. Le lexique est l'ensemble des vocables qu'un locuteur utilise ou pourrait utiliser en discours. Le vocabulaire est l'actualisation de ce lexique, un échantillon. (*ibid.*)

Nous pouvons également considérer le vocabulaire comme une partie active du lexique, c'est-à-dire qu'il est mobilisable par l'apprenant et c'est ce dont l'apprenant dispose et ce qu'il emploie (Médioni 2002 : 16). Le vocabulaire est par conséquent « [...] ce que chacun apprend, enrichit et développe, à travers l'enseignement du lexique » (*ibid.*).

Selon Olha Luste-Chaa (2009 : 85), le *lexique* peut être défini comme l'ensemble des unités significatives qui forment une langue. D'après elle (2009 : 86), « [...] comme on ne connaît pas tous les mêmes mots, le vocabulaire varie pratiquement d'un individu à l'autre ».

Si le vocabulaire est considéré comme un sous-ensemble du lexique propre à une personne qu'elle maîtrise dans une langue, nous pouvons aussi distinguer le vocabulaire d'un texte.

Comme le terme seul de *vocabulaire* est ambigu, il faudrait faire encore une distinction entre le vocabulaire d'un texte et celui d'un individu : le vocabulaire d'un texte est l'ensemble des mots qui sont utilisés dans un texte (Alain Polguère 2016 : 113). Par conséquent, comme dans l'expérience de notre étude les mots qui étaient présentés aux

élèves ont été tirés d'un texte littéraire, nous pouvons également désigner ces mots en utilisant le terme de *vocabulaire*.

1.2 Le vocabulaire enseigné dans le contexte

Dans les ouvrages didactiques et dans de nombreuses recherches qui ont été faites sur le sujet de l'apprentissage du lexique dans la classe de langue étrangère, on a constaté il y a longtemps que l'enseignement du lexique est efficace si les mots sont enseignés dans le contexte contrairement à des listes des mots dans lesquelles les mots figurent isolément. Étant donné que notre étude consiste à analyser des productions écrites où nous observons l'utilisation des mots connus premièrement hors contexte et ensuite en contexte, il est pertinent de définir ce que nous considérons dans notre étude comme contexte :

Le contexte c'est l'entourage linguistique et extralinguistique d'un énoncé. Le contexte extralinguistique ou situationnel ou, plus simplement, la situation, permet de donner du sens à un énoncé. (Médioni 2002 : 9)

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2012 : 409), l'un des principes quant à l'enseignement du vocabulaire « [...] est de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé ». L'enseignant devrait faire les élèves entrevoir les différents réseaux dans lesquels un terme s'insère (Cuq & Gruca 2012 : 403). Ils (2012 : 409) affirment que c'est la raison pour laquelle « [...], il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte ». Par conséquent, quand un mot est isolé de son contexte, il peut prendre un sens tout autre (Médioni 2002 : 9-10).

Cependant, il existe encore aujourd'hui des cours de langues étrangères où les enseignants font passer leurs élèves des contrôles continus pour lesquels les élèves doivent apprendre par cœur des listes de mots. En effet, parfois cela peut être efficace, surtout pour un niveau débutant si on veut faire les élèves apprendre un champ lexical précis, par exemple « les fruits ». Dans ce cas, les mots qui appartiennent à ce champ lexical ont probablement des équivalents précis dans les deux langues (dans la langue maternelle et dans la langue étrangère) qui correspondent l'un à l'autre. En revanche, cette technique manque d'authenticité communicative et de plus, pour un niveau déjà plus élevé où les mots deviennent plus complexes, cette technique de faire les élèves

apprendre le vocabulaire ne convient plus. D'après Cuq et Gruca (2012 : 403), « [...] l'hypothèse de l'équivalence sémantique entre deux langues est peu probable et on ne peut que rarement tabler sur l'existence de correspondances terme à terme ». Éveline Charmeux (2014 : 57) explique que le mot « [...] n'est pas seulement une sorte de pion trouvé dans le dictionnaire, avec lequel on fabriquerait les phrases dont on a besoin pour parler ou écrire ». De ce fait, si en classe de langue les élèves demandent comment dire ceci ou cela en français, il faudrait accompagner la traduction d'un mot avec un exemple où le mot est utilisé dans une phrase ou dans une expression ou expliquer dans quelles situations ce mot peut être utilisé. D'une telle manière les élèves arrivent à mieux comprendre ce que ce mot signifie et à faire des associations qui aident à sa mémorisation. De plus, comme les élèves posent également souvent des questions sur les sens des mots en français, il faudrait les habituer dès le début d'entendre une explication ou une définition dans la langue cible et de même, travailler sur les nouveaux mots par des définitions et des synonymes en français. En classe, c'est le rôle de l'enseignant d'habituer les élèves à travailler dans la langue cible autant que possible.

Pour l'apprentissage du nouveau vocabulaire, on peut travailler sur les relations extrinsèques ou associatives du mot et de même, travailler sur les relations intrinsèques au mot qui peuvent être morphologiques (dérivation) ou sémantiques (par exemple les recherches de synonymie ou d'antonymie, de définitions, etc.) (Cuq & Gruca 2012 : 409).

Enseigner le vocabulaire dans le contexte est nécessaire pour une vraie appropriation du vocabulaire pour que l'apprenant crée des réseaux entre les mots et les situations dans lesquelles ils peuvent être utilisées. De telles associations permettent de laisser des traces dans la mémoire à long terme.

Les activités pour travailler sur le vocabulaire qui sont fondées sur la conscientisation et le raisonnement et non sur l'automatisme de la répétition visent à constituer une trace structurée qui sera fixée dans la mémoire à long terme (Cuq 2004 : 68). L'élément fondamental qui permet la récupération de cette trace est l'association du contexte ou des réseaux (*ibid.*).

1.3 La production écrite

L'un des objectifs de notre étude a été de déterminer quelles sont les compétences des élèves d'une classe de FLE de s'exprimer en français et pour cela, nous avons choisi comme objet d'étude leurs productions écrites. Puisque l'objectif principal pour apprendre ou enseigner une langue étrangère est la communication dans la langue cible, surtout à l'oral, nous voulions au début évaluer leurs niveaux de l'expression orale. Néanmoins, comme nous étions sous la contrainte du temps et il aurait pris beaucoup plus de temps d'évaluer l'expression orale de chaque élève, nous avons décidé de tester leurs compétences à travers l'expression écrite.

D'après Cuq et Gruca (2012 : 186), « [d]e toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens ». Par conséquent, lorsqu'un élève produit un texte en langue étrangère, il applique toutes ses connaissances de langue étrangère qu'il a appropriées jusque-là. De ce fait, dans notre étude, tous les textes produits par les élèves reflètent quelles sont en général leurs compétences linguistiques en français et comment ils maîtrisent cette langue. Le résultat après l'analyse des textes écrits nous permet de relever plusieurs points difficiles pour une classe de FLE des jeunes estoniens.

La production écrite fait partie d'une des quatre compétences principales quand l'on parle de l'enseignement des langues étrangères. Dès le début de l'apprentissage, on demande aux élèves de rédiger différents types de textes comme demander une information, donner un conseil, etc. (Cuq & Gruca 2012 : 187). Quand les élèves ont déjà passé le niveau débutant, on leur propose de plus en plus de consignes plus complexes et l'on introduit d'autres activités pour que l'élève se trouve dans une situation de production authentique (*ibid.*). De même, on propose des tâches où l'on met l'apprenant dans les situations où il peut exercer à produire différents écrits selon les objectifs clairement définis (*ibid.*).

Il est nécessaire de proposer d'écrire différents types de textes parce que cela développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles (*ibid.*). D'après Cuq et Gruca (*ibid.*), « [l']écriture de différents types de textes [...] pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général ». De plus, un texte produit devrait être

autonome et accessible à n'importe quel lecteur (Cuq & Gruca 2012 : 188). Par conséquent, ce qui est important pour un apprenant lorsqu'il produit un texte en langue étrangère, c'est de formuler ses idées et ses pensées de manière qu'elles soient compréhensibles à celui qui lit son texte écrit. Quel que soit le niveau de langue de l'élève, qu'il écrive en phrases simples ou en phrases complexes, l'objectif est d'exprimer le plus clairement que possible ce qu'il voudrait dire. De ce fait, dans notre analyse de productions écrites, nous considérons important d'analyser dans quelle mesure les élèves arrivent à exprimer leurs idées dans un texte entier et de même, dans quelle mesure ils arrivent à produire un texte cohésif et cohérent.

1.3.1 L'écriture créative en classe de FLE

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) (2005 : 51) distingue au sujet de la production écrite générale l'écriture créative (les lettres personnelles, écrire des textes libres, etc.), les essais et les rapports. Puisque dans notre expérience les élèves devaient inventer une histoire eux-mêmes et qu'il ne s'agissait pas d'écrire un texte argumentatif, nous considérons que cette tâche d'écriture a fait également partie de l'écriture créative. Les élèves en Estonie pratiquent l'écriture créative principalement à l'école primaire ou aux premières années du collège et plutôt en classe de langue maternelle, mais on propose rarement cette activité en classe de FLE. Bien sûr, il est avant tout important de savoir s'exprimer sur les sujets actuels et sur les situations que l'on peut rencontrer souvent dans la vie quotidienne (comme répondre à une lettre d'un ami ou répondre à une invitation), mais parfois il serait intéressant de varier des cours de production écrite en proposant aux élèves des activités d'écriture où ils ont plus de liberté afin de favoriser leur créativité. L'écriture créative permet aux élèves de découvrir leur imagination en langue étrangère et également de comprendre que cette langue n'est pas seulement une matière scolaire mais un moyen de s'exprimer (Stéphanie Bara *et al.* 2011 : 3). De ce fait, même si les activités d'écriture créative sont peu utilisées en classe où l'enseignement est plutôt concentré sur une langue utile et fonctionnelle, c'est un composant essentiel de l'apprentissage pour les élèves de pouvoir découvrir la créativité (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de proposer aux élèves de composer une histoire eux-mêmes où ils peuvent appliquer toutes leurs connaissances en français et en même temps faire usage de leur esprit créatif. Cependant, pour chaque tâche de la production

écrite, il faut donner aux élèves une consigne précise avec des contraintes pour susciter l'imagination et diminuer leur angoisse de la page blanche :

[...] [T]out écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une contrainte permet de débloquer l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité. (Cuq & Gruca 2012 : 189)

De ce fait, dans notre consigne, les élèves avaient pour la contrainte principale le vocabulaire de dix mots qu'ils devaient employer dans leurs histoires et pour susciter l'imagination, ils pouvaient s'inspirer des images affichées sur l'écran.

1.3.2 Les composantes dans le processus de la production écrite

Dans notre expérience, les élèves devaient produire un texte deux fois, premièrement au début de l'expérience, ensuite à la fin de l'expérience. Pour les deux productions, ils avaient la même consigne afin que nous puissions les mieux comparer. Les élèves étaient autonomes d'inventer une histoire selon leur propre goût et imagination, mais d'autre part, comme ils devaient employer les mots demandés, cela a rendu la tâche plus complexe. D'après Cuq et Gruca (2012 : 184), il y a différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et il existe plusieurs modèles qui expliquent le fonctionnement de ces aspects. Puisque ces aspects jouent un rôle dans chaque tâche de production écrite, tout comme dans notre expérience, il est pertinent de présenter les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production de texte. John Hayes et Linda Flower (1980, cité par Cuq et Gruca 2012 : 185) distinguent trois composantes :

1. l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase ;
2. la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture ;
3. les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants :
 - a. la planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans la mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du *planning* sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre ;

b. la mise en texte ou contextualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire ;

c. révision ou l'édition, qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations [...] et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

Nous considérons que lors des deux cours de tâches d'écriture, les élèves de notre expérience ont également passé par toutes ces étapes. Ils étaient orientés par notre consigne assignée et pour la réaliser, ils devaient appliquer toutes leurs connaissances linguistiques. Comme ils devaient utiliser le vocabulaire de dix mots, le processus de la planification était encore plus complexe car ils devaient trouver des contextes où les employer et en plus, ordonner les phrases d'une manière cohésive pour que le texte soit un entier. Ils devaient réfléchir sur les choix lexicaux, y compris tous les éléments de la grammaire. Vu que la plupart des élèves ont écrit tout d'abord un brouillon dans leurs cahiers, ils ont également passé par l'étape de révision qui permettait de revoir le texte écrit, de le modifier et ensuite de le réécrire sur la feuille.

1.3.3 Les compétences communicatives langagières d'après le CECR

Selon Christine Tagliante (2011 : 48), « [l]a compétence à communiquer langagièrement se réalise à travers la réception, la production et l'interaction ». Quant aux compétences communicatives langagières, le CECR (2005 : 86) distingue trois composantes : les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques.

Dans notre travail, nous nous concentrons avant tout sur les compétences linguistiques et sur les compétences pragmatiques ; nous laissons de côté les compétences sociolinguistiques. D'après le CECR (2005 : 93), « la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habilités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ». Quant à la compétence sociolinguistique, nous pouvons en distinguer des composants différents comme des marqueurs des relations sociales (par exemple l'usage et le choix des salutations), des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire (par exemple des expressions idiomatiques ou familières), des

différences de registre et la capacité à reconnaître le dialecte et l'accent (CECR 2005 : 93-94). Puisque dans notre étude il s'agissait d'une tâche d'écriture créative où l'on n'utilise pas nécessairement les composants mentionnés ci-dessus et les élèves avaient la liberté d'utiliser n'importe quel registre qu'ils préféraient, nous ne considérons pas nécessaire d'analyser dans cette étude l'aspect sociolinguistique.

Nous expliquerons ensuite ce que sont les compétences linguistiques et pragmatiques d'après le CECR et nous en présenterons les différentes sous-compétences que nous analyserons chez les productions écrites de nos élèves.

1.3.3.1 Les compétences linguistiques

Selon le CECR (2005 : 17), « [l]a compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue [...] ». La compétence linguistique varie d'un individu à l'autre et elle comprend l'étendue et la qualité des connaissances, par exemple l'étendue ou la précision du lexique, mais aussi l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de toutes ces connaissances (CECR 2005 : 17-18).

D'après le CECR (2005 : 87), nous pouvons distinguer parmi les compétences linguistiques encore cinq compétences différentes :

1. compétence lexicale
2. compétence grammaticale
3. compétence sémantique
4. compétence phonologique
5. compétence orthographique

Puisque dans le programme scolaire national estonien l'enseignement des langues étrangères est basé sur les principes du CECR, dans la partie de l'analyse de notre étude nous nous baserons également sur les compétences relevées et décrites dans le CECR. Par conséquent, nous analyserons chez les élèves leurs compétences lexicales, compétences grammaticales, compétences sémantiques et compétences orthographiques afin d'obtenir une vue d'ensemble de leurs compétences à produire un texte en français. Vu qu'il s'agit d'analyser de productions écrites et pas orales, nous laissons de côté les compétences phonologiques. Nous présenterons ensuite

toutes les composantes des compétences mentionnées ci-dessus sur lesquelles nous nous baserons dans notre analyse.

1.3.3.1.1 Compétence lexicale

Selon le CECR (*ibid.*), « [i]l s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser ».

Quant aux éléments lexicaux dans la compétence lexicale, nous pouvons distinguer des expressions toutes faites, des locutions figées et des mots isolés (CECR 2005 : 87-88). Les expressions toutes faites comprennent par exemple des proverbes, des archaïsmes ; les locutions figées comprennent des métaphores figées, des structures figées, etc. (*ibid.*).

Quant aux éléments grammaticaux, ils appartiennent à des classes fermées de mots (CECR 2005 : 88). Ce sont par exemple (*ibid.*) :

- a. articles (un, les, etc.)
- b. quantitatifs (certains, tous, beaucoup, etc.)
- c. démonstratifs (ce, ces, cela, etc.)
- d. pronoms personnels (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.)
- e. interrogatifs et relatifs (qui, que, quoi, comment, où, etc.)
- f. possessifs (mon, ton, le sien, le leur, etc.)
- g. prépositions (à, de, en, etc.)
- h. auxiliaires (être, avoir, faire, verbes modaux)
- i. conjonctions (mais, et, or, etc.)

Comme nous analysons tous les éléments grammaticaux cités ci-dessus sous la compétence grammaticale, nous ne traiterons pas ces éléments séparément en analysant la compétence lexicale. De plus, puisque les élèves de notre expérience représentent selon leur enseignante principale plutôt un niveau intermédiaire (niveau A2) et quelques-uns un niveau seuil (niveau B1), nous supposons qu'ils n'utilisent pas dans leurs productions écrites des expressions toutes faites ou des locutions figées. Selon le CECR (2005 : 88-89), pour évaluer les compétences lexicales, nous pouvons évaluer l'étendue et la maîtrise du vocabulaire. Étant donné que lors de la production écrite les élèves avaient le droit de consulter des dictionnaires et de ce fait, les textes écrits ne reflètent pas nécessairement leur étendue du vocabulaire, nous nous

concentrons ici avant tout sur le choix lexical dans l'analyse. Nous nous focalisons sur des mots isolés qui comprennent des mots de classe ouverte (noms, adjectifs, verbes, adverbes) (CECR 2005 : 88).

1.3.3.1.2 Compétence grammaticale

D'après le CECR (2005 : 89), « [c]'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ». Nous pouvons considérer la grammaire de la langue comme un ensemble des principes (*ibid.*). Selon le CECR (*ibid.*), la compétence grammaticale dans une langue désigne « [...] la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes [...] ». Le CECR (*ibid.*) identifie plusieurs paramètres et catégories qui sont utilisés pour la description de la compétence grammaticale. Nous en relevons ci-dessous ceux qui sont pertinents pour notre analyse :

- a. les éléments (les mots)
- b. les catégories (nombre, genre, passé, présent, futur)
- c. les classes (conjugaisons, classes ouvertes, classes fermées)
- d. les relations (accord)

1.3.3.1.3 Compétence sémantique

En compétence sémantique, on observe quel contrôle et quelle conscience l'apprenant a de l'organisation du sens (CECR 2005 : 91). Le CECR (*ibid.*) en distingue la sémantique lexicale, la sémantique grammaticale et la sémantique pragmatique. Nous nous intéressons ici surtout à la sémantique lexicale qui « [...] traite des questions relatives au sens des mots » (*ibid.*). C'est-à-dire que l'on peut observer la relation du mot et du contexte (la référence, la connotation, les marqueurs de notions spécifiques d'ordre général) (*ibid.*).

1.3.3.1.4 Compétence orthographique

Le CECR (2005 : 92) définit la compétence orthographique d'une manière générale ainsi : « [e]lle [la compétence orthographique] suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ». Par conséquent, dans notre analyse des textes écrits, nous nous focalisons également sur l'orthographe correcte.

1.3.3.2 Les compétences pragmatiques

Quant à la compétence pragmatique qui consiste selon le CECR (2005 : 96) en trois compétences différentes (la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique), nous nous intéressons dans notre étude à la compétence discursive. « C'est celle [la compétence discursive] qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérentes » (*ibid.*). Par conséquent, selon les composantes de la compétence discursive (*ibid.*), nous observerons dans les productions écrites l'organisation des phrases et la capacité à maîtriser les phrases en termes de thème et d'enchaînement naturel.

Une composante de la compétence discursive se concentre encore sur la capacité à structurer le texte (*ibid.*). Ici, nous analyserons comment les élèves ont structuré l'information pour réaliser une description et une narration et de même, comment les élèves ont réussi à raconter une histoire.

1.3.4 Le niveau de français des élèves de notre expérience

Les élèves de notre expérience apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Ils ont commencé à apprendre le français en quatrième année de l'école élémentaire et comme il s'agit d'une classe de dernière année du collège, pendant cette étude c'était leur sixième année d'apprendre cette langue.

Dans le programme scolaire national estonien (PSN), il est établi que le niveau de la deuxième langue étrangère (autre que l'anglais) à la fin du collège doit atteindre le niveau A2.2 (en compréhension et en production) (PSN 2011 : 14). Par conséquent, comme les élèves de notre étude étaient en dernière année du collège, à la fin de l'année scolaire, ils devraient obtenir le niveau A2.2. En revanche, dans notre cas, il s'agit d'une école où l'on enseigne le français d'une manière approfondie, c'est-à-dire que depuis la quatrième année de l'école élémentaire jusqu'à la fin du collège, les élèves ont plus de cours de français par semaine que requis dans le programme scolaire national. De plus, à partir de la dernière année du collège, les enseignants du français, notamment aussi l'enseignante principale de la classe de notre expérience, utilisent dans les cours du français des manuels destinés au niveau B1. Par conséquent, nous supposons qu'il y a des élèves (mais pas tous) dans cette classe qui sont plus avancés et qui ont obtenu le niveau B1.1.

1.3.4.1 Les descripteurs des niveaux A2 et B1 pour la production écrite selon le CECR

Dans le CECR, nous pouvons trouver une description globale de tous les niveaux de langue, mais aussi une échelle pour évaluer la compétence de la production écrite générale et ensuite une sous-échelle pour décrire la compétence de l'écriture créative. Comme nous supposons que la majorité des élèves de notre étude ont obtenu soit le niveau A2, soit le niveau B1, nous présentons ici les descripteurs pour les deux niveaux.

Pour la production écrite générale, le CECR (2005 : 51) propose les descripteurs suivants :

- a. Peut écrire une série d'expressions de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » (A2).
- b. Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire (B1).

Pour l'écriture créative, voici les descripteurs d'après le CECR (2005 : 52) :

- a. Peut écrire une suite des phrases et d'expressions simples sur la famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.

Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens (A2.1).

- b. Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un évènement, d'activités passées et d'expériences personnelles (A2.2).

- c. Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.

Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.

Peut écrire la description d'un évènement, un voyage récent, réel ou imaginé.

Peut raconter une histoire (B1).

2. Méthode

Afin d'analyser quelles différences nous pouvons distinguer dans les productions écrites entre l'emploi des mots qui sont connus premièrement hors contexte et ensuite appris dans le contexte et de même, quelles sont les compétences linguistiques et discursives des élèves estoniens d'une classe de FLE, nous avons fait une expérience qui consistait en cinq cours de français. Deux cours ont été consacrés entièrement à la production écrite et trois cours aux activités en classe. Tous les cours ont eu lieu pendant une semaine, du lundi au lundi. Lors du premier cours, les élèves devaient écrire une histoire en utilisant un vocabulaire de dix nouveaux mots présentés dans la consigne et les images affichées à l'écran. Cette séance a été suivie la même semaine par trois cours en travaillant sur des activités qui contenaient le vocabulaire présenté dans la consigne afin de faire appréhender les sens des mots aux élèves et le contexte dans lequel ils peuvent être employés. Ensuite, lors du dernier cours, les élèves avaient la même consigne que lors de la première séance de production écrite, qui était d'écrire une histoire en utilisant les mêmes dix mots, sauf que cette fois, tous les mots leur étaient déjà connus. Les élèves n'étaient pas avertis d'une telle tâche ni pour la première production écrite, ni pour la deuxième pour éviter qu'ils apprennent des phrases ou des mots par cœur. Par conséquent, les deux textes écrits ont été produits sans aucune préparation individuelle et cela nous a permis d'obtenir des résultats plus authentiques.

Le présent corpus est constitué de 14 productions écrites réalisées lors du premier cours et de 12 productions écrites réalisées lors du dernier cours par le même groupe d'élèves. Il s'agit d'un groupe d'élèves mixte (12 filles et 4 garçons) dont la majorité a pour langue maternelle l'estonien. Une seule élève a pour langue maternelle le russe, mais elle parle estonien couramment.

Lors du premier cours, un seul élève était absent. Étant donné que la tâche était volontaire, trois élèves du premier cours n'ont pas rendu leurs travaux ou ont rendu une feuille blanche. Une production écrite n'était pas prise en compte vu que l'élève avait utilisé des outils d'aide comme Google traduction, ce qui n'était pas autorisé.

Lors du deuxième cours de production écrite, quatre élèves étaient absents. Des apprenants présents, l'un d'entre eux a rendu une feuille blanche, un élève ne voulait pas rendre son travail et une production écrite n'était pas prise en compte pour la même

raison que lors du premier cours d'écriture, c'est-à-dire à cause du recours à des outils non-autorisés.

2.1 La consigne pour les deux productions écrites

Dans les deux cours de production écrite, les élèves avaient sur l'écran pour support visuel les images du conte de fées « Boucle d'Or et les trois ours¹ ». Étant donné que l'équivalent de ce conte existe également en estonien, nous avons affiché à l'écran seulement les illustrations dont les élèves ne pouvaient pas deviner l'histoire originale. Pour les deux productions du texte, la consigne a été donnée aux élèves dans leur langue maternelle, en estonien, afin d'assurer une compréhension immédiate, étant donné que le temps était très limité. La consigne pour les deux séances d'écriture était identique. Voici cette consigne² :

*Lastes oma fantaasial lennata, kirjuta üks lugu, milles kasutad allpool olevat **10 sõna**. Abiks kasuta ekraanil olevaid pilte, kuid sa ei pea kasutama oma jutus igat pilti ning võid piltide järjekorda muuta.*

Vali ise, kas jutustad loo olevikus või minevikus. Sõnaraamatut võid kasutada.

Teksti pikkus: umbes 100-200 sõna.

1. **S'aventurer**
2. **Interdire**
3. **Se cacher**
4. **Se souvenir de qch**
5. **Apercevoir**
6. **Accueillant**
7. **Curieux (-euse)**
8. **Brusquement**
9. **Fumer**
10. **Bêtise (la)**

La consigne a été premièrement expliquée par l'enseignante, ensuite chaque étudiant a commencé à travailler individuellement. Chaque apprenant était fourni d'un dictionnaire français-estonien-français³. Le dictionnaire était le seul outil autorisé, les

¹ Voir l'annexe 1.

² En faisant appel à ton imagination, écris une histoire où tu utilises les 10 mots ci-dessous. Pour t'aider, tu peux utiliser les images qui sont affichées à l'écran, mais tu n'es pas obligé de suivre toutes les images et tu peux en changer l'ordre. Choisis toi-même si tu racontes ton histoire au présent ou au passé. Tu as le droit d'utiliser le dictionnaire.

La longueur du texte : environ 100-200 mots.

TEA taskusõnastik. Dictionnaire de poche. Tallinn : TEA Kirjastus, 2008.

élèves n'avaient pas le droit d'utiliser leurs smartphones pour éviter l'usage des instruments comme par exemple Google traduction. Quelques élèves ont également consulté leurs manuels pour les tableaux de conjugaison.

Tout d'abord, les élèves ont commencé par traduire le vocabulaire des dix mots qui se trouvait dans la consigne. Nous avons pu observer que chaque apprenant a traduit chaque mot. En moyenne, le temps consacré pour en trouver les équivalents en estonien était d'environ 10 ou 15 minutes, ce qui a laissé environ 20 ou 25 minutes pour la production du texte.

2.1.1 La création de la consigne

Le choix des mots à présenter dans la tâche écrite a été basé sur l'idée que les mots soient majoritairement inconnus pour les élèves, mais aussi que ce soient des mots fréquemment utilisés dans la langue française. D'une telle manière, nous pouvions mieux distinguer la différence d'emploi des mots dans le contexte entre la première et la deuxième production écrite, étant donné que lors de la deuxième production écrite, les élèves connaissaient tous les mots. De même, nous avons considéré important de leur présenter des mots couramment utilisés dans le but que les élèves approprient ces mots (ou à moins certains d'entre eux) dans leur vocabulaire dont ils pourraient faire usage plus tard. La liste des mots a été consultée avec l'enseignante principale de cette classe.

Nous avons choisi de baser notre séquence des cours sur le conte des frères Grimm « Boucle d'Or et les trois ours⁴ » et de l'utiliser comme texte littéraire duquel nous avons tiré les nouveaux mots hors contexte et à la base duquel nous avons créé les activités lexicales pour la classe. Étant donné que la séquence des cours a eu lieu une semaine avant Noël en décembre, nous avons choisi comme thème les contes de fées pour créer de l'ambiance.

Un tel texte a été choisi parce que nous avons trouvé un livre, une adaptation du conte à l'origine destinée aux enfants, qui correspondait au niveau de français des élèves de cette classe. En plus, il s'agissait d'un texte dont la longueur était convenable pour travailler en un cours.

⁴ Voir l'annexe 2.

Nous avons réduit le nombre des mots à utiliser à dix parce que le temps pour produire le texte était très limité (seulement un cours de 45 minutes) et qu'avant de commencer à écrire, les élèves devaient traduire ces mots, ce qui a pris également un certain temps. Parmi les dix mots, il y avait 6 verbes, 2 adjectifs, 1 adverbe et 1 nom. Nous y avons inclus les mots de natures différentes afin de proposer un choix plus varié et aussi pour étudier comment les élèves réussiraient à les employer. De plus, n'inclure que des verbes dans la liste des mots aurait constitué une tâche plus difficile pour ce temps limité et de même, notre intention était que le support visuel inspire à appliquer ces mots.

Un autre objectif pour ce choix des mots était de proposer quelques mots qui présentent une certaine ambiguïté. Par exemple, dans le texte original « Boucle d'Or et les trois ours » le verbe *fumer* est utilisé pour décrire les bols de lait chaud, tandis que les élèves le connaissent plutôt dans le contexte de fumer une cigarette.

Selon le TLFi, l'adjectif *accueillant* peut être utilisé dans plusieurs contextes parmi lesquels pour décrire une personne, une partie de l'être physique ou moral des personnes ou en parlant des choses.

Le verbe *s'aventurer* peut en première estimation sembler pour un non-francophone un mot clair et facile à utiliser, mais selon le TLFi, *s'aventurer* désigne le plus souvent le fait de s'engager dans une aventure, se jeter dans un danger, courir un risque. C'est-à-dire que ce mot réfère à quelque chose de difficile, complexe et qui demande du courage et de la curiosité. En estonien, les équivalents approximatifs sont *riskima* ('courir un risque') et *seiklema* ('s'aventurer'). Si en français *s'aventurer* fait avant tout référence à quelque chose de dangereux ou de risqué, en estonien *seiklema* peut en premier désigner simplement le fait de se jeter dans une aventure mais qui n'aurait pas immédiatement le sens de prendre un risque.

Nous avons également choisi d'inclure d'autres verbes pronominaux comme *se cacher* et *se souvenir* afin de voir comment les apprenants parviennent à les conjuguer et quelles sont les difficultés principales.

D'après le sens des mots, ceux qui étaient les moins ambigus dans la liste du lexique étaient les verbes *interdire*, *apercevoir* et *se cacher*, l'adverbe *brusquement*, l'adjectif *curieux*. Le nom *bêtise* a aussi un sens précis, sans ambiguïté, mais selon l'enseignante de ce groupe d'élèves, comme les élèves connaissaient déjà l'adjectif *bête*, il était

possible qu'ils confondent le nom et l'adjectif, par conséquent, cela a été intéressant à analyser.

2.1.1.1 Les équivalents estoniens pour les dix mots proposés dans le dictionnaire

Pour les deux productions écrites, les élèves avaient le droit de consulter un dictionnaire français-estonien-français. Il est alors important de noter que pour la première production écrite les élèves s'appuyaient seulement sur les traductions données dans les dictionnaires. Par conséquent, comme le dictionnaire leur a donné seulement des traductions décontextualisées, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'exemples explicatifs pour les mots, il faut prendre en compte dans notre analyse quelles sont les traductions proposées dans les dictionnaires sur lesquelles les élèves se sont basés. Voilà les équivalents estoniens donnés pour les mots présentés dans la consigne dans le tableau 1 :

Tableau 1. Les traductions estoniennes pour les mots français présentés dans la consigne d'après le dictionnaire français-estonien-français.

Mots français présentés dans la consigne	Traduction estonienne proposée dans le dictionnaire
S'aventurer	õnne proovima, riskima
Interdire	keelama (qch à qn midagi kellelegi) ; keelustama ; i. à qn de faire qch keelama (kellelegi midagi teha) ; takistama (midagi tegemast)
Se cacher	end peitma, varjuma
Se souvenir de	(midagi) mäletama, meenutama
Apercevoir	märkama ; silmama
Accueillant	külastlahke, vastutulelik
Curieux	veider, kummaline ; uudishimulik, teadmishimuline
Brusquement	järsult, äkiliselt ; äkitselt
Fumer	suitsetama ; aurama ; suitsema ; suitsutama

Bêtise	rumalus, tobedus, lollus
--------	--------------------------

D'après le tableau 1 nous voyons que pour tous les termes français, au moins deux équivalents estoniens sont proposés dans le dictionnaire. Pour le verbe *interdire*, on accentue que ce verbe est utilisé avec un complément d'objet. En général, un équivalent estonien assez précis est proposé à tous les termes français et seul le verbe *s'aventurer* peut poser des problèmes dans la construction de la phrase parce que si en français, on peut utiliser le verbe *s'aventurer* avec un complément de lieu (*s'aventurer dans la forêt*), les équivalents en estonien (*õnne proovima, riskima*) ne s'utilisent pas avec un complément de lieu. De plus, l'équivalent approximatif estonien *seiklema* n'est pas noté, mais comme nous l'avons expliqué plus haut, cet équivalent pourrait être utilisé dans ce sens.

2.2. L'organisation des cours et des activités en classe

Le premier cours de production écrite a été suivi par trois cours qui étaient focalisés sur les activités en classe avec l'objectif d'enseigner aux élèves le nouveau vocabulaire. Toutes les activités portaient sur les dix mots utilisés dans les productions écrites.

Après une brève analyse des premiers textes produits par les élèves, nous avons pu remarquer que les élèves avaient des difficultés avec les verbes. Certains d'entre eux avaient oublié de les conjuguer et ont utilisé des verbes après un nom ou un pronom dans une forme infinitive ; la plupart d'entre eux avaient des difficultés à les conjuguer dans une forme correcte. Par conséquent, en plus des activités lexicales, nous avons décidé de traiter en classe également des verbes. Pour cela, nous avons fait en classe une révision générale des temps du passé, notamment du passé composé et de l'imparfait, et des exercices où les élèves devaient trouver les bonnes formes des verbes ou choisir entre les deux temps.

Nous expliquerons ensuite l'organisation des trois cours entre les deux productions écrites et ensuite le processus de la création des activités en classe. Le plan détaillé des cours peut être trouvé dans l'annexe 3.

2.2.1 1^{er} cours

Le premier cours après la séance de production écrite était consacré à l'introduction du sujet des cours et à la lecture du texte. Étant donné que le nouveau vocabulaire a été tiré d'un texte littéraire, du conte « Boucle d'Or et les trois ours », nous avons commencé notre premier cours par le traitement du texte pour travailler la compréhension du texte en général et pour que les élèves voient d'où viennent les mots qu'ils devaient appliquer dans leurs productions écrites.

Pour l'exercice de réchauffement avant la lecture du texte entier, les élèves devaient travailler en paires et reconstituer les premiers paragraphes coupés du texte (voir l'annexe 4). L'objectif de cet exercice était de proposer la première lecture de la première partie du texte et de même, de faire les élèves découvrir les dix mots dans le conte même. Cuq et Gruca (2012 : 448) appellent ce type d'exercice aussi un puzzle qui aide à la compréhension du texte parce qu'il demande la restitution de sa cohérence logique et chronologique. Cette tâche était suivie par la lecture du texte. Au lieu d'organiser la lecture du texte en classe d'une manière traditionnelle, de sorte que chaque élève lise un paragraphe à haute voix, nous avons décidé de faire les élèves écouter le texte sur un enregistrement lu par un francophone et en même temps, suivre le texte. Cela a permis d'écouter la prononciation d'un francophone natif et de même, gagner du temps au cours.

À la fin du cours, les élèves devaient trouver les réponses aux quelques questions pour travailler encore sur la compréhension.

2.2.2 2^e et 3^e cours

Lors du deuxième et du troisième cours, nous avons travaillé sur les activités lexicales, y compris sur les exercices qui concernaient les temps du passé (le passé composé et l'imparfait). Pour faire les élèves se concentrer encore sur la liste des dix mots qui étaient relevés et définis après le texte (voir l'annexe 2) et qui se trouvaient également dans la consigne des deux productions écrites, nous avons en premier lieu traité les mots tous ensemble en classe en les lisant et en expliquant leurs définitions. Ensuite, nous avons continué à travailler sur les exercices. Pour les deux cours, nous avons créé pour chaque élève une fiche d'exercice (voir l'annexe 5) qui contenait des exercices lexicaux et des exercices grammaticaux sur l'emploi des temps verbaux. Au total, nous avons inclus dans la fiche d'exercice cinq exercices pour travailler spécifiquement sur

le vocabulaire (les exercices 1-5), un exercice où il fallait répondre aux questions (exercice 6), trois exercices sur les temps du passé et séparément une activité où il fallait associer les images avec un paragraphe (voir l'annexe 6) où se trouvaient les mots étudiés. Dans quelques exercices nous avons également inclus des mots qui n'étaient pas présents dans la consigne originale de la production écrite, par exemple *essayer qch* (exercice 3), mais qui semblaient également utiles à apprendre.

2.2.3 La création des activités en classe

Puisque notre temps pour enseigner le vocabulaire à travers les activités en classe a été réduit à deux cours de 45 minutes (au premier cours nous avons travaillé plutôt sur le texte), notre objectif était de profiter de ce temps de la manière la plus efficace possible. En créant les activités lexicales pour la classe, nous nous sommes basée sur les différents principes présentés par Cuq et Gruca (2012). Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, en enseignant le vocabulaire, on peut travailler sur les relations intrinsèques au mot qui peuvent être soit morphologiques, soit sémantiques (Cuq & Gruca 2012 : 409). Même si les deux sont importantes, dans nos cours nous avons décidé de travailler surtout sur les relations sémantiques et de ce fait, de travailler sur la synonymie, l'antonymie et sur les définitions (Cuq & Gruca 2012 : 409). Ce qui était le plus important pour nous, c'était de créer des exercices qui permettraient aux apprenants de voir des associations entre les mots. Ces associations aident à comprendre que le vocabulaire est un ensemble organisé où les mots ne figurent pas isolément et surtout qu'il n'y a pas souvent d'équivalents terme à terme entre les langues différentes. Par conséquent, à part de travailler sur les définitions, la synonymie et l'antonymie, nous avons créé également des exercices où les mots sont utilisés dans les phrases. Les phrases dans les exercices proposent quelques exemples des combinaisons lexicales où les mots peuvent être utilisés et de même, dans quelles formes ils peuvent être employés.

En ce qui concerne les exercices de vocabulaire, Cuq (2004 : 69-70) distingue les exercices hors contexte et les exercices en contexte, mais dont les deux travaillent l'enrichissement lexical en lui-même. Il classe sous le type d'exercices hors contexte les questionnaires à choix multiples (QCM) et les exercices de mise en relation (Cuq 2004 : 70.). Ces exercices hors contexte ne sont pas forcément non communicatifs

parce qu'ils peuvent permettre de l'argumentation et de l'expression (*ibid.*). En tant qu'exercices en contexte, Cuq (*ibid.*) propose par exemple les exercices à trous et les exercices en rapport avec le texte littéraire. Étant donné que dans notre cas, le vocabulaire à enseigner en classe a été tiré d'un texte littéraire qui a été traité en classe et que les élèves avaient pour le support en faisant les exercices, nous pouvons considérer que tous nos exercices étaient d'une manière ou d'une autre liés au contexte.

Pour les deux cours où nous avons travaillé particulièrement sur le vocabulaire, nous avons créé une fiche d'exercice en nous basant sur les types d'exercices proposés par Cuq et Gruca (2012). L'objectif de nos cours entre les deux séances de production écrite a été d'enseigner le nouveau vocabulaire d'une manière systématique et efficace avec des exercices variés pour travailler sur les relations sémantiques entre les mots. De plus, nous voulions créer des activités qui seraient plutôt difficiles pour faire réfléchir les élèves d'une manière détaillée. Selon Cuq (2004 : 69), l'enseignement du vocabulaire ne se fait pas « [...] comme une rencontre aléatoire avec des termes au hasard des textes et des documents, [...] », mais que le vocabulaire peut être sélectionné et organisé en fonction des objectifs fixés. De même, ce sont le nombre d'occurrences et les périodes de réapparition qui devraient être fixés (*ibid.*). En créant les activités lexicales pour la classe, nous avons également pris en compte le nombre d'occurrences de chaque mot. Nous avons créé les activités de sorte que chaque mot apparaisse au moins 5 fois sur la fiche d'exercice (les exercices des temps non compris) ensemble avec l'exercice où il fallait associer les textes avec les images. Par conséquent, tous les mots apparaissent dans ces exercices au moins 5 fois. Seuls l'adverbe *brusquement* et le verbe *fumer* apparaissent respectivement 4 et 3 fois.

2.2.3.1 Le questionnaire à choix multiple

Puisque l'appropriation du nouveau vocabulaire débute tout d'abord par une compréhension, nous avons choisi de commencer en classe premièrement par les activités de compréhension. Cuq et Gruca (2012 : 446) proposent un choix des activités les plus appropriées pour vérifier, aider et affiner la compréhension. Pour cela, ils relèvent premièrement les différents types de questionnaires, par exemple un questionnaire à réponses ouvertes, un QCM, des questions fermées et des questions orientées ou guidées (Cuq & Gruca 2012 : 446-447). Nous avons choisi pour le

premier exercice dans notre fiche d'exercice un QCM où les élèves devaient sélectionner la définition correspondante pour chacun des dix mots. Un QCM de vocabulaire teste avant tout la compréhension ou les connaissances (Cuq & Gruca 2012 : 447). De ce fait, l'objectif de cet exercice était de vérifier si les élèves avaient bien compris les sens de tous les mots. Toutes les réponses dans le QCM étaient en français et nous avons également inclus des *distracteurs* qui se ressemblent afin d'affiner la compréhension et pour que les élèves recourent au texte même afin de voir dans quelle phrase et quel contexte le mot est utilisé. Voici un exemple de l'exercice 1 :

- Une bêtise :
 - a) une personne bête
 - b) une erreur
 - c) une stupidité

2.2.3.2 Les exercices de mise en relation

Les exercices 2 et 3 se basaient sur les exercices de mise en relation qui, selon Cuq et Gruca (2012 : 449), « [...] consistent à assortir une série d'éléments à une autre, [...] ». Les deux exercices étaient des exercices d'appariement où les élèves devaient associer les items d'une colonne avec les items de l'autre colonne. D'après Cuq et Gruca (*ibid.*), les exercices d'appariement conviennent particulièrement bien aux activités de vocabulaire parce qu'ils permettent surtout d'enrichir les connaissances lexicales. L'objectif de l'exercice 2 était de faire les élèves comprendre dans quelle situation les mots peuvent être utilisés. Par exemple dans deux cas, il fallait trouver les paires comme *une personne accueillante* et *une maison accueillante*. Ces deux paires permettaient aux élèves de comprendre que l'adjectif *accueillant* peut s'utiliser pour décrire une personne, mais aussi une maison.

Dans l'exercice 3, les élèves devaient trouver des synonymes, c'est-à-dire associer le mot d'une colonne avec un mot de l'autre colonne qui lui ressemble. Par exemple, pour le verbe *se souvenir*, l'équivalent à trouver était *se rappeler*.

Le dernier exercice du type de mise en relation était l'exercice où les élèves devaient associer un texte à une image (séparément de la fiche d'exercice, voir l'annexe 6). Toutes les images étaient tirées du même livre et dans tous les petits paragraphes, les

dix mots étudiés étaient représentés. Cela permettait aux élèves de voir les mots encore une fois dans une phrase entière et dans un contexte.

2.2.3.3 Les exercices à trous

Dans les exercices 4 et 5 sur la fiche d'exercice, il s'agissait d'exercices à trous où les élèves devaient se concentrer sur la phrase entière pour trouver le bon mot pour chaque lacune. Dans l'exercice 4, les mots étaient donnés dans le désordre et quant aux verbes, il fallait aussi réfléchir aux bonnes conjugaisons. Voici un exemple de l'exercice 4 où il fallait trouver et conjuguer le verbe *se souvenir* :

- Je bien de mon premier jour à l'école.

Comme nous avons déjà créé des exercices pour trouver des synonymes et des paires des mots, nous avons décidé d'ajouter également un exercice d'antonymie. Par conséquent, dans l'exercice 5, avant de trouver le bon mot pour chaque lacune, les élèves devaient trouver les antonymes et ensuite choisir entre tous ces mots pour remplir les trous dans les phrases. Par exemple, pour le verbe *interdire*, l'antonyme à trouver était le verbe *permettre*. De même, comme dans l'exercice 4, il fallait mettre les verbes dans une bonne forme. Voici un exemple de l'exercice 5 où il fallait trouver et conjuguer dans la phrase soit le verbe *interdire*, soit le verbe *permettre* :

- Mon père m'..... d'aller à ce concert tout seul.

Pour réviser les verbes et les temps du passé (le passé composé et l'imparfait), nous avons fait tout d'abord une révision collective en classe, plus précisément sur la distinction de ces deux temps et le choix entre le passé composé et l'imparfait quand il s'agit de raconter une histoire.

Ensuite, nous avons travaillé sur les exercices qui étaient également composés de phrases à trous (les exercices 7-9 sur la fiche d'exercice) et dont la plupart ont été tirées des textes mêmes des élèves. Voici trois phrases à trous des exercices 7, 8 et 9 :

- La mère lui (interdire) de fumer.
- La porte de la maison (être) ouverte.
- La fille (avoir) peur, donc elle (décider) de courir.

2.2.3.4 Réemploi des mots

Puisque le savoir-faire d'utiliser des mots dans une phrase est le but principal quant à l'apprentissage de nouveau vocabulaire, nous avons inclus sur la fiche un exercice (l'exercice 6) dont l'objectif était de faire les élèves réutiliser quelques mots (*interdire, curieux, s'aventurer*) en répondant aux questions sur eux-mêmes. La réutilisation des mots était également l'objectif de la deuxième production écrite où les élèves devaient réemployer tous les mots appris aux cours. Cuq et Gruca (2012 : 451) relèvent dans leur typologie d'exercices les activités les plus appropriées pour l'expression et ils distinguent deux grands groupes d'exercices qui favorisent l'expression : la production d'un texte et une réécriture. Étant donné que dans notre travail, nous n'avons pas demandé aux élèves de réécrire un texte, il s'agit donc d'une production de texte. Cuq et Gruca (2012 : 452) proposent deux types d'activités d'écriture pour une production de texte, ce sont les exercices de réparation de texte et les matrices de textes. D'après Cuq et Gruca (*ibid.*), « [l]es matrices textuelles favorisent la production d'un texte à partir de contraintes clairement énoncées et/ou d'un canevas plus ou moins conséquent qui répond à des règles textuelles précises ». Pour ce type d'activités, on fait intégrer des documents authentiques et des textes littéraires (*ibid.*). Selon Cuq et Gruca (*ibid.*), on peut proposer « [...] de rédiger un texte cohérent, d'une longueur précise, avec un vocabulaire ou des mots grammaticaux imposés ». Par conséquent, étant donné que dans la tâche de production écrite de notre expérience il s'agissait aussi d'une consigne et d'une longueur précise et d'un vocabulaire imposé, nous pouvons classer notre tâche d'écriture également parmi les activités des matrices de textes.

2.2.4 Le déroulement des activités en classe

Même s'il s'agissait d'enseigner un vocabulaire composé seulement de dix mots, nous avons compris que deux cours pour travailler sur les exercices de vocabulaire étaient très peu et insuffisants. Puisque nous avons traité en classe aussi des temps du passé, ce qui à la base n'était pas prévu, cela nous a réduit le temps pour travailler sur le vocabulaire même. En revanche, les exercices sur les temps étaient nécessaires et ils nous ont permis de comparer plus tard dans notre analyse également l'utilisation des verbes dans les deux versions.

Il y avait encore d'autres éléments imprévus qui jouaient un rôle dans le déroulement des cours. Pour gagner du temps en classe et pour faire les élèves réfléchir sur le

nouveau vocabulaire individuellement, nous avons donné pour le troisième cours (le dernier cours avant la deuxième séance de la production écrite) pour le devoir trois exercices sur la fiche dont l'un était sur le vocabulaire et deux sur les temps du passé. Toutefois, les élèves ne les avaient pas faits et pour cette raison, nous avons perdu du temps car au lieu de directement corriger les exercices et en discuter ensemble, nous avons dû demander aux élèves de commencer à les faire en classe. Par conséquent, nous n'avons pas eu le temps de finir les exercices des temps verbaux (les exercices 7, 8 et 9) entièrement, mais nous avons décidé de choisir seulement certaines phrases de chaque exercice. Comme nous avions à la base décidé de laisser l'exercice 6 (où il fallait répondre aux questions) pour la fin du cours, nous n'avons pas eu le temps de le faire. Cependant, nous avons pu finir toutes les autres activités lexicales, ce qui était le plus important.

Même si le rythme des cours était rapide, notre but était de faire travailler toute la classe et faire participer chaque élève. Nous avons pu remarquer que les activités lexicales leur ont plu. Comme les exercices n'étaient pas trop faciles et il fallait réfléchir, nous pouvions nous imaginer qu'ils les considéraient comme un jeu de devinettes. De plus, les activités ont fait discuter même les élèves moins motivés de la classe et nous avons pu voir qu'elles provoquaient de la discussion entre les paires.

3. Analyse

Ce chapitre de notre travail est divisé en trois parties. En premier lieu, nous présenterons les résultats de l'emploi des dix mots dans les productions écrites avant et après avoir traité le vocabulaire par des activités en classe. Ensuite, nous analyserons les compétences linguistiques des élèves selon leurs productions. Ici, nous relèverons les difficultés principales que les élèves ont rencontrées en produisant les deux textes. Dernièrement, nous analyserons les compétences discursives des élèves et nous comparerons les deux textes des élèves qui étaient présents lors des deux cours de la production écrite afin de voir comment les deux versions diffèrent.

3.1 L'analyse de l'emploi des mots dans les productions écrites

Avant d'entreprendre l'analyse du vocabulaire, il est à noter que dans cette partie de l'analyse, nous prenons en compte uniquement les productions des élèves qui étaient présents au moins à un cours entre les deux séances d'écriture du texte pour pouvoir analyser l'effet des activités sur les productions écrites. Il y avait 8 élèves qui ont produit deux textes et qui étaient présents au moins à un cours et il y avait 2 élèves qui n'ont pas produit le premier texte, mais qui ont assisté aux cours entre les deux séances d'écriture et ont rendu leur texte dans le deuxième cours de production écrite.

Nous rappelons que parmi les dix mots à utiliser dans la production écrite il y avait 6 verbes, 2 adjectifs, 1 adverbe et 1 nom. Nous présenterons les résultats de notre analyse selon la nature des mots, c'est-à-dire que premièrement nous présenterons les résultats de l'emploi des verbes, deuxièmement des deux adjectifs, ensuite de l'adverbe *brusquement* et dernièrement du nom *bêtise*. En analysant l'emploi du vocabulaire dans les textes, nous avons créé trois grandes catégories pour chaque mot et nous avons distingué ces catégories entre la première et la deuxième production écrite. Voici les trois catégories :

1. Contexte approprié, forme correcte du mot
2. Contexte approprié, mais forme erronée du mot
3. Contexte erroné

La première catégorie regroupe les exemples où les élèves avaient employé les mots dans un sens correct, où ils avaient réussi à combiner les mots avec les autres unités lexicales dans la phrase d'une façon convenable et de même, où ils avaient utilisé une

forme correcte du mot, par exemple en conjuguant un verbe ou en accordant l'adjectif à un nom. Voici deux exemples où l'on peut voir l'emploi du verbe *se cacher* et de l'adjectif *curieux* :

(1) Mais quelqu'un frappe et elle se réveille, elle *se cache* de derrière armoire.

(2) La fille *curieuse* promenes dans la forêt.

Le deuxième groupe est composé d'exemples où le mot était utilisé dans la phrase dans un sens correct et combiné d'une manière convenable avec les autres unités lexicales, mais où il y avait des erreurs dans la forme du mot, par exemple dans la conjugaison, dans l'accord du mot, dans l'orthographe ou dans l'utilisation des articles. Dans la troisième catégorie, nous avons regroupé tous les exemples où le sens de la phrase entière était obscure, où le mot était employé dans un sens erroné et de même, où il était combiné avec les autres mots dans la phrase d'une manière illogique.

Pour la deuxième et la troisième catégorie, nous présenterons des exemples uniquement de la deuxième production écrite afin de montrer quelles sont les erreurs qui se produisaient encore après avoir traité le vocabulaire et les verbes en classe. Ensuite, pour comparer l'emploi des mots dans les deux versions, nous présenterons des exemples de deux productions écrites.

Pour la deuxième catégorie, nous relèverons les types d'erreurs que les élèves avaient faites dans les formes des mots. En ce qui concerne la troisième catégorie, nous en présenterons également les types d'erreurs et les raisons pour lesquelles nous avons considéré ces exemples comme utilisés dans un contexte erroné.

3.1.1 Les problèmes dans le regroupement des exemples

En regroupant les exemples dans les trois catégories principales, nous avons rencontré quelques difficultés avec un certain nombre d'exemples pour les deux productions écrites. Certains exemples ont posé un problème dans la mesure où il était difficile de décider si certaines fautes d'orthographe rendent le mot et la phrase dans un contexte erronés ou pas. Parmi ces exemples il y avait des phrases où les mots de la consigne avaient été mal copiés, soit il s'agissait d'addition d'un phonème, soit de substitution d'un phonème. Nous avons rencontré de tels exemples surtout pour les mots *apercevoir*, *s'aventurer*, *fumer* et *bêtise*. Voici quelques exemples :

(3) Elle dépêches dans un chemin et elle *aprechevoir* une maison très accueillant.

- (4) Un jour elle a voulu *s'aventurer*, mais les parents a interdries la petite fille.
- (5) Brusquement elle apercevoir un homme, qui *furme*.
- (6) Quand trois ours sont arrivé à la maison, Boucle d'or a reveillé et a compris sa *bêtiste*.

Dans les exemples ci-dessus, les erreurs dans les formes écrites altèrent la prononciation des mots, mais on comprend toujours de quel mot il s'agit. Par conséquent, comme il y avait beaucoup d'erreurs semblables, nous avons décidé de les considérer comme des fautes de forme et non de regrouper ces phrases dans un contexte erroné. S'il y avait eu des formes écrites qui auraient changé l'orthographe d'une manière à ce que cela aurait troublé la compréhension du mot, nous aurions regroupé ces erreurs dans un contexte erroné. Toutefois, dans notre corpus, nous n'avons pas trouvé ce type d'erreurs.

Plusieurs élèves ont également oublié d'utiliser l'accent circonflexe dans le nom *bêtise* et la cédille pour le verbe *apercevoir*. Même si l'absence de cédille change la prononciation du mot, nous avons pourtant décidé de ne pas les considérer comme des fautes de forme. Par conséquent, si le verbe *apercevoir* était utilisé dans un bon contexte, conjugué correctement mais il manquait la cédille, nous l'avons regroupé dans la première catégorie. Pareillement, si le nom *bêtise* était utilisé dans un bon contexte, avec un bon article mais sans accent circonflexe, nous l'avons regroupé également dans la première catégorie. Ce sont des erreurs plutôt mineures et autrement nous aurions eu très peu d'exemples dans la première catégorie.

3.1.2 Les verbes

Les six verbes présentés dans la consigne, que les élèves devaient employer, étaient *s'aventurer*, *interdire*, *se cacher*, *se souvenir*, *apercevoir*, *fumer*.

Nous pouvons voir dans le tableau 2 combien de fois chaque verbe a été employé dans les textes :

Tableau 2. L'utilisation des verbes dans les deux productions écrites.

Verbe	Première production écrite (8 élèves)	Deuxième production écrite (10 élèves)
S'aventurer	5	7
Interdire	6	4
Se cacher	3	7

Se souvenir	3	4
Apercevoir	7	8
Fumer	4	6

Il est à noter que ce tableau et les tableaux suivants montrent le nombre d'occurrences de chaque mot dans les textes et pas le nombre des élèves qui les ont employés dans leurs textes. Il y avait des élèves qui ont utilisé quelques mots plusieurs fois.

D'après le tableau 2, nous pouvons voir que les verbes les plus utilisés dans la première production écrite étaient *apercevoir* et les verbes les moins utilisés étaient *se souvenir* et *se cacher*. Dans la deuxième production écrite, le verbe le plus utilisé était de nouveau *apercevoir* et le verbe les moins utilisés étaient de nouveau *se souvenir* et également *interdire*.

Afin de voir comment les élèves ont utilisé les verbes, nous avons créé un tableau où nous avons indiqué dans quelle catégorie nous avons regroupé les exemples, nous distinguons le premier et le deuxième texte :

Tableau 3. L'utilisation des verbes dans le contexte.

Verbe	Production écrite	Contexte approprié, forme correcte du mot	Contexte approprié, mais forme erronée du mot	Contexte erroné
S'aventurer	1 ^{er}	2	1	2
	2 ^e	2	0	5
Interdire	1 ^{er}	0	5	1
	2 ^e	0	4	0
Se cacher	1 ^{er}	1	1	1
	2 ^e	3	1	3
Se souvenir	1 ^{er}	0	2	1
	2 ^e	0	2	2
Apercevoir	1 ^{er}	4	3	0
	2 ^e	2	5	1
Fumer	1 ^{er}	1	1	2
	2 ^e	1	4	1

Même s'il faut tenir en compte le fait qu'il y avait plus d'élèves qui ont écrit la deuxième production écrite, nous pouvons pourtant voir selon la première catégorie dans le tableau 3 qu'il n'y avait pas plus d'occurrences dans la deuxième production écrite où les verbes aient été utilisés davantage dans un bon contexte et dans une bonne forme. En effet, quant aux verbes *s'aventurer*, *se cacher*, *se souvenir* et *apercevoir*, nous pouvons observer d'après la troisième catégorie qu'il y avait encore plus d'emplois erronés dans les deuxièmes productions. Dans la plupart des cas, il y avait encore de nombreuses erreurs en ce qui concernait la forme des mots. Le verbe le plus problématique était *s'aventurer*, étant donné que parmi tous les verbes dans la deuxième production écrite il y avait le plus d'occurrences où il était utilisé dans un contexte erroné. De même, le verbe *se souvenir* posait des problèmes car il n'y avait aucune occurrence où il ait été utilisé dans un contexte approprié et dans une forme correcte.

En analysant l'emploi de ces verbes, nous avons pu observer dans la deuxième catégorie trois types d'erreurs principaux qui se produisaient dans les deux versions du texte. Premièrement, dans certains cas, il y avait des erreurs dans la conjugaison au présent, c'est-à-dire que les élèves avaient des difficultés pour trouver de bonnes terminaisons pour les verbes. Deuxièmement, nous avons pu constater qu'ils avaient également des difficultés pour utiliser les verbes au passé. Troisièmement, dans de nombreux cas, les verbes n'étaient pas conjugués du tout et ils étaient employés dans une forme infinitive. Un quatrième type d'erreur qui était moins fréquent comprend des fautes d'orthographe.

3.1.2.1 Les verbes utilisés dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot

3.1.2.1.1 Erreurs dans la conjugaison du présent

Dans la première production écrite, nous avons constaté 2 occurrences où les élèves avaient fait une erreur dans la terminaison d'un verbe au présent et dans la deuxième production écrite, il y en avait également 2 occurrences :

(7) Ils *interdisont* cette fille aller dan la forêt.

(8) Ils *interdirent* elle, parce-que la forêt est très grande pour elle et elle veux disparaître.

Dans l'exemple (7), nous pouvons voir que l'élève a fait une erreur en ce qui concerne la terminaison de la 3^e personne du pluriel. Dans l'exemple (8), l'élève connaissait la terminaison pour la 3^e personne du pluriel, mais ne savait pas changer la base du verbe.

3.1.2.1.2 Erreurs en utilisant les formes du passé

Les élèves avaient le choix de raconter leur histoire au présent ou au passé et la majorité a choisi de l'écrire au passé. Cependant, la plupart d'entre eux ont également utilisé les formes du présent au lieu de mettre les verbes constamment au passé. Dans la première production écrite, il y avait 11 occurrences où les élèves avaient des difficultés pour trouver de bonnes formes au passé composé ou à l'imparfait et dans le deuxième texte il y en avait 9 occurrences. Nous avons pu remarquer que les élèves avaient des difficultés surtout avec les verbes pronominaux :

(9) Elle a décidé aller voir qui *s'a caché* derrière l'arbre.

(10) Elle aime s'aventurer, elle *s'a caché* à la forêt.

Les exemples (9) et (10) sont des phrases de deux élèves différents. Nous avons remarqué cette forme pronominale erronée au passé également dans la première production écrite où les élèves avaient probablement oublié que les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire *être*.

Plusieurs élèves avaient également des difficultés pour trouver un bon participe passé au passé composé :

(11) Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont *inderdiré* aller dans la forêt.

(12) Elle *s'est souvenie* le chemin, mais elle *aperçu* le maison.

Dans l'exemple (11), l'élève a utilisé la terminaison du passé composé pour les verbes qui se terminent en *-er*.

Dans l'exemple (12), l'élève a bien choisi de conjuguer le verbe *se souvenir* avec l'auxiliaire *être*, mais ne savait pas trouver le participe passé qu'elle aurait pu par exemple déduire du verbe *venir*. Dans le même exemple, l'élève avait oublié d'employer l'auxiliaire *avoir* pour le verbe *apercevoir*.

(13) Son parents *interdiraient* la.

(14) Elle alleè à la maison, dans la tableau est trois bol avec la bouille, que *fumè*.

(15) Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang *fumé* sur la table elle pense que c'est une bêtise du boire le sang et elle se cache.

Dans l'exemple (13), l'élève a employé une bonne terminaison de l'imparfait mais elle ignorait le changement dans la base du verbe.

Les exemples (14) et (15) sont des phrases des élèves différents, mais nous avons pu constater dans les deux cas un emploi erroné similaire du verbe *fumer* à l'imparfait (*fumè* et *fumé*). Nous avons observé des exemples semblables également dans la première production écrite. Nous pouvons supposer qu'ils ont écrit la forme de l'imparfait d'après la prononciation.

3.1.2.1.3 Verbes non-conjugués

Dans de nombreux cas où les élèves ont utilisé le vocabulaire dans un contexte approprié, ils n'ont pas conjugué les verbes et les ont employés dans une forme infinitive. Dans la première production écrite, nous avons observé 5 cas où un verbe était utilisé dans un bon contexte mais qui n'était pas conjugué. Malgré le fait que nous avons traité les verbes en classe, nous avons constaté dans la deuxième production toujours 5 occurrences des verbes non-conjugués. C'était surtout le cas pour le verbe *apercevoir* et pour les verbes pronominaux :

(16) Bruisquement elle *apercevoir* de maison.

(17) Elle *se souvenir* des parens et c'est nuit tout le vie.

Étant donné que le verbe *apercevoir* était plus difficile et irrégulier, nous l'avons conjugué au tableau pour la première production écrite. Malgré cela, il y avait plusieurs cas où les élèves ont fait des erreurs en le conjuguant ou l'ont employé dans une forme infinitive comme nous le voyons dans l'exemple (16).

Dans l'exemple (17), nous pouvons voir le verbe pronominal *se souvenir* qui a été employé dans la phrase dans sa forme infinitive. Le verbe *se souvenir* était le verbe le moins utilisé dans les deux productions écrites. Nous supposons que les élèves le trouvaient difficile à utiliser, notamment à le conjuguer, et pour cela ils ne l'ont pas employé dans leurs histoires. De plus, c'était le seul mot dans les deux productions qui n'était utilisé aucune fois dans un contexte approprié et dans une bonne forme. Puisque les verbes pronominaux demandent plus de réflexion pour les conjuguer, nous supposons que les élèves étaient soit inattentifs, soit ils ont simplement choisi un moyen plus facile et ont écrit les verbes comme ils étaient donnés dans la consigne. Il y avait plusieurs élèves qui, en général ont essayé de conjuguer les verbes, mais qui

ont laissé certains verbes dans une forme infinitive. Cela peut également résulter du fait qu'ils ont eu peu de temps et au lieu de réfléchir davantage sur la forme, c'était un moyen plus facile et plus rapide de simplement employer le verbe dans sa forme infinitive.

3.1.2.2 Les verbes utilisés dans un contexte erroné

Dans la première production écrite, nous avons constaté 7 occurrences où un verbe était employé dans un contexte erroné et dans le deuxième texte, il y en avait 12 cas. Dans le deuxième texte, le verbe qui posait le plus de problèmes était *s'aventurer*, vu qu'il y avait 5 cas où il était employé dans un contexte erroné. Très souvent, la raison pour laquelle nous avons considéré les verbes comme utilisés dans un mauvais contexte dans les deux productions écrites était à cause de l'absence du pronom réfléchi. Voici quatre exemples de la deuxième production écrite :

- (18) Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime *aventurer*.
- (19) Elle *a aventuré* dans la forêt, elle a vu beaucoup d'animaux.
- (20) Quand les trois ours a apercu le cas, le boucle d'or *a caché* la-dessour de armoire.
- (21) Mais brusquement elle realises elle *ne souvenir pas* le chemin du maison.

Nous pouvons voir dans les exemples ci-dessus que l'absence du pronom réfléchi dans l'emploi des verbes *s'aventurer*, *se cacher* et *se souvenir* change le sens des mots dans la phrase. Les verbes employés dans les exemples (18), (19) et (20) obtiennent des significations différentes des verbes que nous avons présentés dans la consigne. De même, dans l'exemple (21), l'absence du pronom réfléchi modifie la nature du mot. De ce fait, le verbe *se souvenir* employé sans pronom devient un nom (*souvenir*). Par conséquent, ce type d'emploi erroné des verbes dans les exemples ci-dessus rend les phrases incohérentes.

Dans certains cas, c'est une autre unité lexicale dans la phrase qui rend la phrase entière illogique ou qui produit une combinaison lexicale erronée :

- (22) Ils interdient elle, parce-que la forêt est très grande pour elle et elle veux disparaître. Mais la fille ne écoutes pas. Elle *se cacher* par devant elle parents.
- (23) Le petit ours a apercu, le chaise s'est cassée, la bouille est mangé. Quand les trois ours *a apercu* le cas, le boucle d'or a caché la-dessour de armoire.

Dans l'exemple (22), c'est le choix erroné de la préposition *par devant* qui rend la phrase illogique. Dans l'exemple (23), c'est l'association de deux unités lexicales (*apercevoir* et *le cas*) qui cause une incompatibilité sémantique, parce qu'*apercevoir un cas* ne se dit pas en français.

Dans certains cas, le contenu de la phrase est très ambigu ou n'est pas adapté au contexte en général :

(24) Elle *s'aventurer* voulait aller cherchez le bonheur de montagnes avec sa chien.

(25) Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime aventurer. Elle *cache* et *se souvenir* où est leur maison.

(26) Un jour elle *s'aventurnait* et demandait son parents la permission aller dans la forêt.

Dans l'exemple (24), c'est la construction de la phrase qui rend la phrase entière incompréhensible. Dans l'exemple (25), l'élève a omis le pronom réfléchi dans l'emploi du verbe *se cacher*. De plus, la phrase est incohérente parce qu'elle ne correspond pas à la phrase précédente. Nous supposons que l'élève avait oublié de mettre le verbe *se souvenir* à la forme négative.

Dans l'exemple (26), il y a également une erreur logique dans la construction de la phrase qui rend la phrase incohérente : la fille s'aventurait avant d'avoir demandé la permission de ses parents.

Un autre exemple intéressant concerne le verbe *fumer* :

(27) Bruisquement elle apercevoir de maison. À la maison feu *fumeuse*.

Dans ce cas (27), l'auteure a dérivé du verbe *fumer* l'adjectif *fumeuse*, qui ne correspond pas au mot original de notre consigne.

3.1.2.3 L'emploi des verbes comparé dans les deux productions écrites

Malgré le fait qu'il y avait encore beaucoup d'élèves qui ont fait des erreurs dans les formes des mots ou ont utilisé les mots dans un contexte erroné dans la deuxième production, nous avons compté parmi les verbes 8 occurrences où les élèves avaient employé les verbes dans le deuxième texte d'une manière plus habile. Soit ils ont amélioré la forme du mot, soit ils l'ont mieux associé avec le contexte en général. Nous relevons quelques exemples où nous présentons les exemples des deux versions des élèves :

- (28) Un jour elle a voulu *s'évaturer*, mais les parents *a interdiries* la petite fille. Betie es allée dans la forêt, elle *a se caché*. Betie *a se souvenie* la histoire, que la mère à parlé longtemps avant. (L'élève A, première production écrite)
- (29) Elle *s'est aventurée* dans la forêt, mais les parents *ont inderdiré* aller dans la forêt. Elle *s'est cachée* de la arbre. Elle *s'est souvenie* le chemin, mais elle aperçu le maison. (L'élève A, deuxième production écrite)

Dans les exemples (28) et (29), nous avons comparé les verbes *s'aventurer*, *interdire*, *se cacher* et *se souvenir*. Dans la deuxième production écrite (29), nous pouvons remarquer que l'élève a corrigé entièrement les formes erronées des verbes *s'aventurer* et *se cacher*. En plus, quant au verbe *s'aventurer* dans la deuxième production, l'élève l'a mieux combiné avec les autres mots dans la phrase en ajoutant *dans la forêt*, tandis que dans le premier texte, elle l'avait employé d'une manière plus simple. En ce qui concerne le verbe *interdire*, l'auteure a corrigé dans le deuxième texte l'auxiliaire à la 3^e personne du pluriel. Pour le verbe *se souvenir*, elle a conjugué le verbe pronominal avec l'auxiliaire *être*, tandis que dans le premier texte elle l'avait conjugué avec l'auxiliaire *avoir*.

Dans les activités en classe, nous avons traité le verbe *fumer* et dans les exemples suivants nous pouvons observer comment les élèves ont employé ce verbe différemment dans leurs deuxièmes productions :

- (30) Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui *fume* une pipe. (L'élève D, première production écrite)
- (31) Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang *fumé* sur la table elle pense que c'est une bêtise du boire le sang et elle se cache. (L'élève D, deuxième production écrite)
- (32) Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la *fumer*. (L'élève A, première production écrite)
- (33) Dans la maison *fumait* la bouillie, il ya trois bols bouillies, elle a mangé petite de la bouillie. (L'élève A, deuxième production écrite)

Dans les deux cas (31) et (33), les élèves ont employé le verbe *fumer* dans la phrase dans le même sens que nous l'avons traité en cours et comme il était utilisé dans le texte « Boucle d'Or et les trois ours », c'est-à-dire à propos de la nourriture qui fume sur la table. Dans l'exemple (31), l'élève a toujours fait une erreur de forme (*fumé*), mais dans l'exemple (33), l'élève s'est améliorée en utilisant le verbe dans une bonne

forme à l'imparfait et de même, dans un bon sens, tandis que dans le premier texte elle avait voulu l'utiliser comme un nom.

3.1.3 Les adjectifs

Les deux adjectifs que les élèves devaient utiliser dans notre consigne étaient *accueillant* et *curieux*. Nous pouvons voir le nombre d'occurrences de chaque adjectif dans le tableau 4 :

Tableau 4. L'utilisation des adjectifs dans les deux productions écrites.

Adjectif	Première production écrite (8 élèves)	Deuxième production écrite (10 élèves)
Accueillant	4	2
Curieux	6	7

En général, les élèves avaient moins de difficultés en employant les adjectifs que les verbes, cela se voyait du fait que l'adjectif *curieux* était parmi les mots les plus employés dans la deuxième production. Nous supposons que c'était également un mot plutôt facile à utiliser par rapport aux autres. Au contraire, l'adjectif *accueillant* était l'un des mots les moins utilisés dans la deuxième production écrite, il y avait seulement 2 élèves qui l'ont employé.

Afin de voir comment nous avons regroupé l'emploi des adjectifs selon le contexte et la forme du mot, nous avons créé le tableau 5 :

Tableau 5. L'utilisation des adjectifs dans le contexte.

Adjectif	Production écrite	Contexte approprié, forme correcte du mot	Contexte approprié, mais forme erronée du mot	Contexte erroné
Accueillant	1 ^{er}	1	2	1
	2 ^e	0	1	1
Curieux	1 ^{er}	3	1	2
	2 ^e	4	1	2

D'après le tableau 5, nous pouvons constater qu'il y avait le même nombre d'occurrences dans les deux productions où les deux adjectifs étaient employés dans un contexte erroné.

3.1.3.1 Les adjectifs utilisés dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot

En regroupant les adjectifs dans les trois catégories, nous avons pris en compte l'accord de l'adjectif avec le nom et l'utilisation d'un bon article devant le nom et l'adjectif.

Quant à l'adjectif *curieux*, nous avons observé une seule occurrence où il était employé dans un contexte approprié mais dans une forme erronée :

(34) Brusquement elle apercevoir un maison *curieux*.

Dans l'exemple (34), l'élève a employé devant le nom féminin *maison* l'article indéfini masculin qui indique qu'elle l'a employé comme un nom masculin. De ce fait, nous ne pouvons pas le considérer comme une erreur dans l'accord du mot. Néanmoins, nous avons regroupé cet exemple dans la deuxième catégorie à cause de l'emploi erroné de l'article.

Nous avons constaté également pour l'adjectif *accueillant* une seule occurrence où l'élève l'avait utilisé dans un contexte approprié mais où il ne l'avait pas accordé avec le nom féminin :

(35) Elle dépêches dans un chemin et elle aprechevoir une maison très *accueillant*.

3.1.3.2 Les adjectifs utilisés dans un contexte erroné

En ce qui concerne l'emploi de l'adjectif *accueillant* dans un contexte erroné, il y en avait une seule occurrence dans la deuxième production écrite :

(36) Elle a entendu à la maison et là bas tout a était *accueillement*.

Dans ce cas (36), il s'agit d'une addition de phonèmes dans le mot original. De plus, le sens de la phrase est ambigu à cause du choix lexical erroné du verbe *entendre* dans la première partie de la phrase.

Quant à l'adjectif *curieux*, nous avons constaté 2 occurrences dans la deuxième production écrite où il n'était pas utilisé dans un contexte approprié :

(37) Elle vue *curieuse* : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c'est une bêtise du boire le sang et elle se cache.

(38) Elle avait très *curieux*.

Dans l'exemple (37), c'est la combinaison des deux unités lexicales (*vue curieuse*) qui rend la première partie de la phrase obscure.

Dans l'exemple (38), l'élève a confondu les verbes *avoir* et *être* et a employé le verbe *avoir* au lieu du verbe *être* pour exprimer *être curieux*.

3.1.3.3 L'emploi des adjectifs comparé dans les deux productions écrites

En comparant les deux textes des élèves, nous n'avons constaté aucun cas dans les deuxièmes productions où les élèves auraient employé l'adjectif *accueillant* dans un contexte d'une manière plus habile. Soit les élèves les ont employés dans une phrase semblable que dans le premier texte, soit ils ont produit les mêmes erreurs. En revanche, nous avons pu observer un cas où une élève a mieux maîtrisé l'adjectif *curieux* dans son deuxième texte :

(39) Brusquement elle apercevoir un homme, qui furme. Un homme est fort *curieux* et accueillant. Il s'appelle Rein.

(40) Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très *curieuse* et elle aime aventurer.

Dans l'exemple (40), l'auteure a réussi à mieux combiner l'adjectif *curieux* dans la phrase en l'associant avec les autres unités lexicales dans la phrase, tandis que dans son premier texte (39), la phrase est très ambiguë. De plus, dans cette phrase c'est l'association des adjectifs *curieux* et *accueillant* qui est douteux.

3.1.4 L'adverbe brusquement

Brusquement était le seul adverbe dans la consigne et dans le tableau 6 nous voyons combien de fois il était employé dans les deux textes :

Tableau 6. L'utilisation de l'adverbe *brusquement* dans les deux productions écrites.

Adverbe	Première production écrite (8 élèves)	Deuxième production écrite (10 élèves)
Brusquement	5	6

En ce qui concerne sa forme et la façon dont il était utilisé dans le contexte, nous le voyons dans le tableau 7 :

Tableau 7. L'utilisation de l'adverbe *brusquement* dans le contexte.

Adverbe	Production écrite	Contexte approprié, forme correcte du mot	Contexte approprié, mais forme erronée du mot	Contexte erroné
Brusquement	1 ^{er}	1	2	2
	2 ^e	5	1	0

D'après le tableau 7, nous pouvons observer qu'il n'y avait aucune occurrence dans les deuxièmes productions où l'adverbe *brusquement* aurait été utilisé dans un contexte erroné. En revanche, la majorité l'a utilisé dans un contexte et dans une forme appropriés.

À première vue, il semblait que la majorité des élèves l'ont employé dans la première production écrite dans un contexte approprié. Toutefois, en analysant les exemples d'une manière plus détaillée, nous avons pu remarquer que dans certains cas, c'était une combinaison erronée de l'adverbe *brusquement* et des autres unités lexicales dans la phrase qui a rendu la phrase très ambiguë. De ce fait, nous avons regroupé ces exemples dans un contexte erroné.

3.1.4.1 L'adverbe *brusquement* utilisé dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot

Nous avons observé une seule occurrence dans la deuxième production écrite où un élève a fait une erreur dans la forme de l'adverbe *brusquement* :

(41) *Bruisquement* elle apercevoir de maison.

Dans cet exemple (41), il s'agit d'une faute d'orthographe où l'élève a ajouté un phonème au mot original. Nous avons remarqué que l'élève avait fait la même erreur dans son premier texte écrit.

3.1.4.2 L'emploi de l'adverbe *brusquement* comparé dans les deux productions écrites

Au total, il y avait 5 élèves qui ont utilisé l'adverbe *brusquement* dans les deux textes et nous avons pu observer que dans trois cas, il n'y avait aucun changement dans l'emploi de cet adverbe, soit les élèves ont reproduit les mêmes erreurs, soit ils l'ont employé dans les deux textes dans une forme et dans un contexte appropriés. Dans un cas, un élève a employé l'adverbe *brusquement* dans une forme correcte et dans un

bon contexte dans le premier texte, mais dans un contexte erroné dans le deuxième texte.

Nous avons observé qu'il y avait 2 élèves qui ont amélioré l'emploi de cet adverbe dans le deuxième texte :

(42) *Brusquement* à était une femme qui a dit : « Est-ce que tu veut boire et manger. » (L'élève I, première production écrite)

(43) *Brusquement* elle a aperçut de la maison. (L'élève I, deuxième production écrite)

(44) *Brusquement* elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la fumer. (L'élève A, première production écrite)

(45) Elle s'est assoir dans la petit chaise et *brusquement* la chaise s'est cassée. (L'élève A, deuxième production écrite)

Dans l'exemple (43), l'élève a réussi à mieux combiner l'adverbe *brusquement* avec les autres mots dans la phrase, notamment avec le verbe *apercevoir*, tandis que dans son premier texte (42), la première partie de la phrase est plus ambiguë à cause du choix lexical et l'emploi erroné d'*à était* qui suit l'adverbe.

Dans l'exemple (44), c'est la combinaison de l'adverbe *brusquement* et du verbe *écouter* qui n'est pas sémantiquement compatible dans cette phrase. L'auteure a confondu les verbes *écouter* et *entendre* qui est suscité d'une similarité sémantique entre les deux mots. En revanche, dans son deuxième texte (45) l'élève a réussi à mieux combiner l'adverbe *brusquement* avec les autres mots dans la phrase (*brusquement la chaise s'est cassée*).

3.1.5 Le nom *bêtise*

Bêtise était le seul nom à utiliser dans les productions écrites. Nous pouvons voir dans le tableau 8 son nombre d'occurrences dans les deux textes :

Tableau 8. L'utilisation du nom *bêtise* dans les deux productions écrites.

Nom	Première production écrite (8 élèves)	Deuxième production écrite (10 élèves)
Bêtise	4	6

Selon l'enseignante principale de la classe, les élèves connaissaient déjà l'adjectif *bête*, par conséquent, nous voulions observer si les élèves réussiraient à faire la différence entre le nom et l'adjectif. Dans le premier texte, il y avait deux élèves, dans le

deuxième texte, il y avait un élève qui a employé le nom *bêtise* comme un adjectif. Nous avons regroupé ces exemples dans un contexte erroné.

Dans le tableau suivant, nous voyons comment nous avons regroupé l'emploi du nom *bêtise* dans les 3 catégories :

Tableau 9. L'utilisation du nom *bêtise* dans le contexte.

Nom	Production écrite	Contexte approprié, forme correcte du mot	Contexte approprié, mais forme erronée du mot	Contexte erroné
Bêtise	1 ^{er}	2	1	1
	2 ^e	2	2	2

En ce qui concerne la forme du nom *bêtise*, nous y avons considéré également le choix d'article. Par conséquent, s'il s'agissait d'un emploi erroné d'article, nous l'avons considéré comme une erreur de forme.

3.1.5.1 Le nom *bêtise* utilisé dans un contexte approprié, mais des erreurs dans la forme du mot

Dans les premières productions, nous avons observé une faute d'orthographe dans le nom *bêtise*. Dans les deuxième productions, il y avait deux élèves qui ont fait des erreurs d'orthographe ou ont employé un article erroné devant le nom :

(46) Elle dormi et quand elle reveille elle voir trois ours. C'est *la bêtise*. Elle courir dans la maison.

(47) Quand trois ours sont arrivé à la maison, Boucle d'or a reveillé et a compris sa *bêtiste*.

Dans le premier cas (46), l'auteure a fait une erreur d'orthographe en confondant la place de l'accent circonflexe et en ajoutant l'accent aigu (*bêtise*). De plus, nous pouvons y constater un emploi erroné de l'article : au lieu de l'article défini *la* l'élève aurait dû employer l'article indéfini *une*.

Dans l'exemple (47), il s'agit d'addition d'un phonème au mot original (*bêtiste*).

3.1.5.2 Le nom *bêtise* utilisé dans un contexte erroné

Au total, nous avons constaté dans les deuxième textes qu'il y avait 2 élèves qui ont utilisé le nom *bêtise* dans un contexte erroné. Un élève a confondu le nom avec l'adjectif *bête* :

(48) Mais une petit fille etait une *bêtise* idee aller dan la forêt est jour avec les animaux.

Dans l'exemple (48), l'élève a employé le nom comme un adjectif et de même, ce qui renforce un sens erroné dans la phrase est la confusion des verbes *avoir* et *être*.

Dans un cas, c'était le sens de la phrase entière qui n'était pas clair :

(49) Elle dépêches dans un chemin et elle aprechevoir une maison très accueillant. Elle siffle et apercevoir les trois tasses quelle fumer. Elle boire et siffles elle *bêtise*. Elle courir du elle maison.

Dans l'exemple (49), nous n'avons pas compris ce que l'élève voulait exprimer par le verbe *siffler* dans les deux phrases. De ce fait, les deux phrases et le contexte en général restent obscures.

3.1.5.3 L'emploi du nom *bêtise* comparé dans les deux productions écrites

Parmi les élèves qui ont utilisé le nom *bêtise* dans les deux versions, nous avons compté qu'il y avait 2 élèves qui l'ont employé dans les deux textes dans une phrase semblable ou qui ont fait les mêmes erreurs dans la forme. Nous en présentons un exemple d'un élève :

(50) Soudain ele est reveillée et elle compris sa *bêtiste*. (L'élève I, première production écrite)

(51) Quand trois ours sont arrivé à la maison, Boucle d'or a reveillé et a compris sa *bêtiste*.

(L'élève I, deuxième production écrite)

Nous pouvons observer des fautes d'orthographe similaires dans la forme du nom *bêtise* dans les deux textes de l'auteure ci-dessus (*bêtiste* et *bêtiste*). Entre les deux séances d'écriture du texte, cette élève n'était présente qu'à un cours, par conséquent, elle n'a pas fait toutes les activités en classe traitant le nouveau vocabulaire.

Au total, il y avait 2 élèves qui ont employé le nom *bêtise* d'une manière plus habile dans leur deuxième texte :

(52) Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la fumer. Elle pense elle est *bêtise* et a courir de la lui maison. (L'élève B, première production écrite)

(53) A la fin elle a couri a la forêt, mais trois ours ont aperçu ça, Et ont parlé avec la fille. La fille a excusé des *bêtises*, que elle a fait. (L'élève B, deuxième production écrite)

(54) Dans la rue elle aperçoit un Jésus c'est elle effraye et elle se cache mais Jésus seulement va dans l'englise. Elle continue. Elle dit que c'est est une *bêtise*. (L'élève C, première production écrite)

(55) Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c'est une *bêtise* du boire le sang et elle se cache. (L'élève C, deuxième production écrite)

Dans son premier texte (52), l'auteure s'est trompée en utilisant *bêtise* comme un adjectif (*Elle pense elle est bêtise*), mais elle s'est corrigée dans son deuxième texte (53) en l'employant comme un nom (*La fille a excusé des bêtises*).

Dans l'exemple (55), nous voyons que le nom *bêtise* est mieux combiné avec les autres unités lexicales dans la phrase, son sens est mieux associé au reste de la phrase, tandis que dans le premier texte (54), il reste peu clair ce que veut dire exactement *une bêtise* dans ce contexte.

3.1.6 Remarques conclusives sur l'emploi des mots

L'analyse de l'emploi des dix mots ci-dessus nous révèle qu'il n'y avait pas de progrès notable dans l'emploi du vocabulaire dans les productions écrites après avoir travaillé sur des activités lexicales en classe. Nous avons constaté encore plusieurs cas dans les deuxièmes productions où les mots ont été employés dans un contexte erroné. De plus, c'était la forme du mot qui posait des problèmes. Comme parmi les dix mots il y avait six verbes, nous avons observé que les élèves avaient avant tout le plus de difficultés en utilisant les verbes dans une bonne forme. Dans les deuxièmes productions, nous avons dû considérer plusieurs verbes comme employés dans un contexte erroné car l'élève a omis le pronom réfléchi du verbe et cela a changé le sens du verbe. La majorité des élèves avaient des difficultés en employant les verbes au passé et de même, certains ont toujours employé des verbes dans une forme infinitive. Quant aux adjectifs, les élèves avaient moins de difficultés en les utilisant dans leurs productions, dans quelques cas se produisaient des erreurs en accordant l'adjectif avec le nom. En ce qui concerne le nom *bêtise*, quelques élèves ont encore fait des erreurs dans l'orthographe ou l'ont employé comme adjectif. En revanche, quant à l'adverbe *brusquement*, il y avait notamment moins d'élèves dans la deuxième production qui ont fait des erreurs dans sa forme et son emploi en contexte, la majorité a employé cet adverbe dans un contexte et dans une forme appropriés.

Au total, nous avons constaté 13 occurrences où les élèves ont mieux réussi à combiner un mot dans la phrase ou ont corrigé la forme du mot dans la deuxième production écrite. Nous avons comparé les productions des 8 élèves qui ont assisté aux cours et aux activités en classe et dans la plupart des cas, il s'agissait des textes de deux élèves

(les élèves A et D) dans lesquels leurs auteurs avaient amélioré l'emploi des mots dans le contexte ou ont prêté plus attention à la forme du mot en écrivant le deuxième texte. Cependant, comme la majorité des élèves a encore commis systématiquement des erreurs, cela nous affirme que le travail sur les activités lexicales n'était pas suffisant. De plus, il y avait beaucoup d'absences des cours et dans le cas des 8 élèves qui ont produit les deux textes, il y avait seulement 6 élèves qui étaient présents au moins aux deux cours où nous avons travaillé sur des activités en classe. Ce nombre d'élèves est trop petit pour faire des généralisations. En revanche, les nombreuses erreurs qui se produisaient toujours dans les formes des mots nous prouvent encore une fois que, même si le temps peut être limité, les activités uniquement sur les sens et les relations sémantiques des mots ne suffisent pas, c'est la forme d'un nouveau mot qui pose souvent des difficultés aux apprenants débutants. De ce fait, en enseignant le vocabulaire en classe, il faudrait accorder autant de temps pour les relations morphologiques que pour les relations sémantiques.

3.2 Les compétences linguistiques des élèves d'après leurs productions

écrites

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique de notre travail, les textes écrits des élèves nous ont permis d'évaluer leurs compétences linguistiques et leurs compétences discursives. Malgré le fait que les élèves ont produit les textes sous pression temporelle, leurs productions écrites reflètent leurs aptitudes à produire un texte et de même, nous avons pu distinguer quels sont les problèmes qui se posent quant à la production du texte pour toute la classe. Dans ce sous-chapitre de notre analyse, nous présenterons des exemples d'un certain nombre d'élèves pour expliquer quelles étaient les difficultés principales concernant les compétences linguistiques. Nous avons pris en compte toutes les compétences mentionnées dans la partie théorique : les compétences lexicales, les compétences grammaticales, les compétences sémantiques et les compétences orthographiques. Nous relèverons les aspects que nous avons pu remarquer chez la majorité des élèves et pour les différents aspects nous présenterons des exemples de différents élèves. Dans cette partie de l'analyse, nous prenons en compte toutes les productions écrites des deux cours. Dans le cas des élèves qui étaient présents aux deux séances de la production écrite, nous relèverons les exemples de leur deuxième texte. En ce qui concerne les 4 élèves qui

n'étaient présents qu'au premier cours d'écriture, nous relèverons les exemples des textes qu'ils ont écrits lors du premier cours.

3.2.1 Les difficultés avec les adjectifs possessifs

Nous avons observé qu'il y avait un seul élève qui a utilisé des adjectifs possessifs sans erreurs dans le texte entier, mais la majorité avait des difficultés à trouver un bon adjectif possessif :

- (56) Elle a habité dans petite village avec *tes* père et mère.
- (57) Une fille habite avec *ton* parents à la maison dans la forêt. *Elle* parents gentille mais strict.
- (58) Elle amour *ta* mère et père, mais un jour *elle* père a puni Mari.
- (59) Dans la maison il ya une fille, *ta* mère et *ton* père. C'est une famille tellement normalé mais
Elle est un secret *tes* parents ont les vampires avec l'ailes si longues.
- (60) Les trois ours sont venues dans *lui* maison.
- (61) Elle parles avec *la sienne* parents.

D'après les exemples (56), (57), (58), (59) et (60), nous voyons que soit les élèves ont confondu l'adjectif possessif singulier de la 2^e et de la 3^e personne (*ta*, *ton*, *tes* au lieu de *sa*, *son*, *ses*), soit ils ont employé simplement les pronoms personnels *elle* et *lui*.

Dans l'exemple (61), nous supposons que l'auteure a cherché dans le dictionnaire le mot estonien *oma* ('son', 'sa' ou 'ses') qui exprime la possession en estonien et l'a employé en s'appuyant sur le dictionnaire.

Dans un cas particulier, un élève a confondu l'expression de possession en français avec l'anglais :

- (62) Le *petite's madmoselle's* ami dire « non, ne alle pas dans foret, tu as se perdre ! »

Ici (62), l'élève a ajouté 's à la fin de l'adjectif et du nom (*petite's madmoselle's*) pour exprimer la possession, ce qui est la façon de formuler la possession en anglais. Cet exemple est tiré du premier texte d'un élève qui n'était pas présent au deuxième cours de la production écrite. Dans son texte, il a exprimé la possession encore dans une autre phrase par le pronom personnel *elle* (*elle parents*).

Nous voyons d'après les exemples ci-dessus que les élèves ne savaient pas compléter les noms avec des adjectifs possessifs corrects sans les avoir révisés. Puisqu'il s'agit d'un sujet du niveau A1 et que les élèves de cette classe l'avaient déjà appris, nous supposons que si nous avions eu le temps d'aborder ce sujet en classe avant la

deuxième séance d'écriture, il y aurait eu moins d'erreurs dans la deuxième production écrite.

3.2.2 Les difficultés dans l'accord du mot

Selon le CECR (2005 : 90), l'une des erreurs que l'apprenant du niveau A2 commet encore systématiquement est l'oubli de l'accord. Dans plusieurs cas, les élèves ont accordé les adjectifs et les verbes en genre et en nombre, mais il y avait pourtant des cas chez presque chaque élève où ils l'avaient oublié. Voici quelques exemples :

- (63) Un jour la fille qui avait l'air de *petit* princesse avait promenade a la forêt.
- (64) Dans une forêt *profond* habitais une famille.
- (65) Elle a dégustée tout, mais après a choisi le *petite* bol.
- (66) Mais petite madmoselle alle dans foret et elle est *perdu*, elle se cacher de loops.

Dans les exemples (63) et (64), les élèves ont oublié d'accorder les adjectifs (*petit*, *profond*) avec les noms féminins. Dans l'exemple suivant (65), l'élève a employé l'adjectif féminin (*petite*) devant le nom masculin (*bol*). Dans le dernier exemple (66), l'élève n'a pas accordé l'attribut du sujet *perdu* avec le pronom *elle* après le verbe *être*.

3.2.3 Le choix lexical

La confusion lexicale chez les apprenants d'une langue étrangère se produit souvent, surtout s'il s'agit d'un niveau débutant. Nous avons remarqué également chez nos élèves que dans certains cas, ils ont confondu des mots qui se ressemblent dans leur forme mais qui ont des sens différents :

- (67) Ils interdient elle, parce-que la forêt est très grande pour elle et elle *veux* disparaître.
- (68) La fille *veux* promenest pour *raconte* quelqu'un interessant.
- (69) Elle *a entendu* à la maison et là bas tout a était accueillement.
- (70) Elle alleè à la maison, dans *la tableau* est trois bol avec la bouille, que fumè.

Dans l'exemple (67), l'auteur du texte a confondu les verbes modaux *vouloir* et *pouvoir* et a utilisé dans sa phrase le verbe *veux* au lieu de *peut*. Cette erreur dans le choix du verbe cause de l'incohérence dans la phrase entière car la dernière partie de la phrase (*elle veux disparaître*) devient illogique par rapport à la première partie de la phrase.

Dans l'exemple suivant (68) nous pouvons observer une erreur fréquente des débutants en français, qui est la confusion des verbes *raconter* et *rencontrer*. Ce sont deux verbes

qui ont une similitude dans leur forme, ils se ressemblent dans la prononciation et de ce fait, il est facile de les confondre.

Bien que l'auteur de l'exemple (69) ait utilisé la bonne forme du passé composé pour le verbe *entendre*, il l'a confondu avec le verbe *entrer*.

Dans l'exemple suivant (70), l'élève a confondu les noms *le tableau* et *la table* qui ont également une similarité formelle.

D'après les exemples (68), (69) et (70) nous voyons que les auteurs ont préservé les parties initiales des mots cibles dans les mots erronés.

Dans un cas, nous avons remarqué une confusion des verbes à cause de la ressemblance sémantique entre les verbes :

(71) Brusquement Maria *est regardée* une curieuse maison.

Dans l'exemple (71), l'auteur de la phrase aurait dû utiliser le verbe *voir* au lieu de *regarder*. Il y a une similarité sémantique entre les deux verbes parce que ce sont deux verbes de perception et ils ont un sens proche. Il s'agit également d'une erreur fréquente pour les débutants de la langue.

Les exemples ci-dessus nous montrent que les élèves ne s'appuyaient pas uniquement sur les dictionnaires en écrivant les textes, mais ont employé des mots de leur propre vocabulaire. De même, ces phrases révèlent quelques exemples des mots qui se confondent facilement pour les débutants en français.

Nous avons relevé plus haut un exemple où un élève avait confondu l'expression de la possession en français avec l'anglais. En ce qui concerne le choix lexical, il y avait également quelques élèves qui ont employé un terme anglais au lieu d'un mot français :

(72) Dans la *room*, il est trois lit.

(73) Du soir elle vais dormir mais brusquement elle entende une *noise*.

(74) C'est une famille tellement *normalé* mais [...].

Pour tous les élèves estoniens, l'anglais est la langue étrangère qui vient le plus naturellement et par conséquent, en cherchant des mots dans une autre langue étrangère, les mots anglais peuvent souvent interférer. Nous pouvons l'observer dans l'exemple (72) où l'auteur a employé le terme anglais *room* au lieu du terme français *la chambre*. De même, un autre élève (73) a opté pour un mot anglais *noise* à la place

du mot français *un bruit*. Dans l'exemple suivant (74) dont l'auteur est le même que de l'exemple (73), nous voyons des influences de l'anglais, mais aussi de l'estonien. En estonien, l'équivalent du mot *normal* est *normaalne* et ce mot s'utilise très fréquemment dans la langue parlée et aussi en anglais. Cependant, l'équivalent en français (*normal*) ne s'utilise pas exactement de la même façon dans la langue parlée et par conséquent, il ne convient pas dans ce contexte.

3.2.4 Les difficultés avec les verbes et dans l'utilisation des temps

Comme nous l'avons relevé dans la première partie de notre analyse, les élèves avaient les plus de difficultés avec les verbes. En analysant les verbes, nous nous sommes basée sur la deuxième production écrite afin de voir quelles sont les erreurs qui se produisaient après avoir traité les verbes en classe. Nous avons remarqué dans la première production écrite que les élèves avaient écrit leurs histoires en utilisant les deux temps, le passé et le présent, alternativement. Parmi les deuxième productions, nous avons pu distinguer deux élèves qui ont écrit leur histoire entièrement au présent et un élève qui l'a écrit entièrement au passé.

Les types d'erreurs que nous avons relevés dans la première partie de notre analyse se produisaient pour tous les verbes dans les textes. Dans certains cas, les élèves ont oublié d'employer le pronom réfléchi et de nombreuses erreurs se produisaient encore dans la conjugaison au présent et dans l'emploi des formes du passé, notamment le passé composé et l'imparfait (le choix du verbe auxiliaire, les participes passés) (cf. 3.1.2.1.1 et 3.1.2.1.2 pour les exemples). Cependant, nous avons pu observer qu'il y avait quelques élèves qui ont fait plus attention à la forme des verbes dans leur deuxième texte.

En ce qui concerne le fait que de nombreux élèves ont employé des verbes qu'ils devaient utiliser d'après la consigne en forme infinitive, nous avons pu remarquer que dans les deux versions, cette erreur se produisait moins pour les verbes qui ne faisaient pas partie des verbes présentés dans la consigne. Par conséquent, en général, les autres verbes ont été employés dans une forme infinitive moins souvent que les verbes qui faisaient partie de la consigne.

Dans certains cas, nous avons encore observé la confusion des verbes *être* et *avoir* :

(75) Elle *est* un secret tes parents ont les vampires avec l'ailes si longues.

- (76) La fille *était* blonde cheveux.
(77) Tout les chaises *avait* différent.

Dans les exemples (75) et (76), les auteurs ont confondu les verbes *être* et *avoir* pour exprimer la possession. Dans l'exemple (77) nous voyons la phrase d'un élève qui est également l'auteur de l'exemple (76) et nous avons remarqué qu'il a confondu les deux verbes dans ses deux textes, mais pas dans tous les cas.

3.2.5 Les prépositions et les articles

Les prépositions de lieu les plus employées dans les textes étaient *dans* et *à*. En général, les élèves n'avaient pas de difficultés à les utiliser. Beaucoup d'entre eux les ont employées pour exprimer *dans la forêt*, *dans la maison* ou *à la maison* :

- (78) *Dans une forêt* profond habitais une famille.
(79) Marie est s'aventurée et entrée *dans la maison*.
(80) *Dans la forêt* il ya une maison. *Dans la maison* il ya une fille, [...].
(81) Elle parants ne sont pas à la maison.

Les erreurs des prépositions consistaient soit en manque de préposition, soit en un choix erroné de préposition :

- (82) Une fille habite avec ton parents *à la maison* dans la forêt.
(83) Elle se cacher *par devant* elle parents.

En ce qui concerne les articles, nous avons observé que la majorité des élèves ont utilisé des articles et nous avons distingué une seule occurrence où un élève a oublié de compléter les noms avec les articles dans plusieurs phrases tout au long du texte :

- (84) Elle alle encore profond foret, le petite madmoselle apercevoir maison et curieux
madmoselle alle à la maison, [...].

Un certain nombre d'élèves n'ont pas vérifié si un mot est féminin ou masculin ou n'ont pas accordé l'article en genre et en nombre :

- (85) Il été *un* fois une fille.
(86) *Le* trois bols avec la bouillie, qui fumait.

3.2.6 L'orthographe

Nous avons relevé quelques erreurs d'orthographe dans la première partie de notre analyse : soit il s'agissait d'omission, d'addition ou de substitution d'un phonème, soit il y avait des fautes d'orthographe concernant les accents aigus, graves, circonflexes et les cédilles :

- (87) Bella est une *tres* belle fille, elle a blonde qui habite dans un étrange forêt.
- (88) La fille a retourné a sa *maiso*, et compris quelle *betise* est partir de sa maison.
- (89) Petite *madmoselle* ne voudre pas *alle* dû *foret* parce que il y a *loops*.

Dans toutes les phrases ci-dessus, il se produisait des erreurs dans l'utilisation de l'accent circonflexe (*tres*, *betise*, *foret*). Dans les exemples (88) et (89), les élèves ont omis des phonèmes (*maiso*, *madmoselle*, *alle*) et dans la dernière phrase (89), l'auteur a également substitué un phonème par un autre phonème dans le nom *loups* (*loops*).

3.2.7 La compétence sémantique

Comme nous l'avons défini dans notre partie théorique, la sémantique lexicale traite le sens des mots et la relation du mot et du contexte (CECR 2005 : 91). Ici nous avons observé les erreurs dans la combinaison des unités lexicales qui ont une influence immédiate sur la phrase entière. Nous avons également vu plusieurs exemples similaires dans la première partie de notre analyse. Étant donné que les élèves se sont appuyés sur les dictionnaires en écrivant les textes car leur propre vocabulaire n'était pas encore suffisant pour produire un texte entier sur un tel sujet, nous avons constaté que dans certains cas, les élèves avaient des difficultés à s'exprimer. Pour compléter une phrase, les élèves devaient premièrement trouver plusieurs mots dans le dictionnaire et ensuite essayer de les combiner. Comme il y avait beaucoup de nouveaux mots, ils ne pouvaient pas toujours savoir si un certain mot s'utilise dans ce contexte et peut être combiné avec certains mots ou pas. De ce fait, il y avait un certain nombre de phrases chez plusieurs élèves où ils avaient simplement lié des mots les uns aux autres et par conséquent, les phrases et les parties des phrases sont devenues incohérentes ou même incompréhensibles :

- (90) *Elle promené trouver la forêt comme venir nuit* alors elle est curieuse parce que elle voir un maison est elle voulu voir qu'est-ce qui là-bas exister.
- (91) Elle essayer courir mais *les trois ours recevoir la petit fille disponible*.

Les deux phrases ci-dessus sont tirées d'un texte du même auteur. Dans les deux exemples, nous supposons que l'auteur a fait une traduction directe mot à mot de l'estonien en français. Il a utilisé des mots traduits en français et les a liés les uns aux autres sans se rendre compte de la syntaxe ni de l'organisation du sens dans la phrase. Dans l'exemple (90), ce qui rend la phrase encore plus difficile à comprendre, ce sont les formes des verbes. Dans l'exemple (91), nous supposons que l'élève a voulu exprimer par *recevoir la petite fille disponible* que les trois ours ont rattrapé la petite fille. Il semble qu'également ici l'élève ne s'est pas rendu compte du sens des unités lexicales et comment elles sont combinées dans la phrase.

Dans les exemples suivants, ce sont également le choix lexical et la combinaison des mots qui rendent les phrases peu claires :

(92) Brusquement *elle se lève de la visage accueillant* mais petite fille craint tellement est cour rapidement hors de maison.

(93) *Elle connaît devoir fuiter.*

Dans la première phrase (92), nous n'avons pas compris ce que l'élève a voulu exprimer par *elle se lève de la visage accueillant*.

Dans l'exemple (93), nous supposons que l'auteur a voulu dire que la fille a compris qu'elle devait s'enfuir. Dans ce cas, il manque dans la phrase la conjonction *que* et de même, c'est le choix du verbe *connaître* qui ne convient pas dans ce contexte. De plus, nous supposons que l'élève a dérivé un verbe (*fuitier*) du nom *la fuite* et cela renforce encore plus l'obscurité de la phrase.

(94) Mari écoute chanson l'oiseaux, et *plaisir de nature*.

Dans l'exemple (94), nous supposons que l'auteur a voulu exprimer que Mari profite de la nature mais au lieu de cela, nous avons l'impression que Mari écoute la nature. Dans ce cas, le sens devient illogique.

3.3. Les compétences discursives des élèves selon leurs productions écrites

Dans cette partie de l'analyse, nous nous sommes appuyée sur les aspects décrits dans le CECR (2005 : 96-98) que nous avons également expliqués dans la partie théorique de notre travail. Nous rappelons que la compétence pragmatique se divise en compétence discursive et en compétence fonctionnelle. Dans notre travail, nous sommes intéressée par les compétences discursives de nos élèves. De ce fait, nous

avons observé quelles sont leurs aptitudes à ordonner les phrases et à structurer un texte entier. De plus, comme il s'agissait d'analyser des textes de type narratif que les élèves ont écrits lors de tâche d'écriture créative, nous avons observé comment ils ont structuré l'information afin de réaliser une narration et une progression thématique et de même, s'ils ont réussi à utiliser des connecteurs et à créer des liens entre les phrases. En analysant les textes, nous avons fait une distinction entre les textes écrits lors de la première production écrite et les textes produits après les cours et les activités en classe.

Après l'analyse des textes, nous avons pu constater qu'il y avait deux types d'élèves. En général, les élèves ont réussi à structurer leurs textes avec un début, un milieu et une fin dans l'histoire et à créer une progression thématique avec des liens entre les phrases. Cependant, un certain nombre d'élèves avaient des difficultés à arranger les éléments lexicaux dans les phrases, à créer des liens logiques entre les phrases et de même, certains choix lexicaux erronés rendaient plusieurs phrases obscures.

En comparant les deux versions des textes, nous avons constaté que les élèves qui étaient présents au moins aux deux cours entre les deux séances de production écrite et ont assisté aux activités en classe, ont produit un texte plus cohésif lors de la deuxième production écrite. Ils ont montré des progrès concernant la structure du texte, l'enchaînement naturel des phrases et de même, certains se sont améliorés en utilisant les verbes au passé. Au niveau de la grammaire, il y avait encore plusieurs erreurs, mais en général les élèves ont réussi à mieux s'exprimer. Il y avait deux élèves qui étaient absents de tous les cours entre les deux séances de l'écriture du texte et nous avons pu observer qu'il n'y avait pas beaucoup de différences entre leurs deux productions écrites. Plusieurs élèves qui ont assisté aux cours se sont inspirés du conte « Boucle d'Or et les trois ours ». Cette source traitée en cours et le fait que l'équivalent de ce conte existe également en estonien les ont aidés dans la structuration du texte entier et surtout au niveau de la progression thématique.

Nous présenterons ensuite les deux versions de la production écrite d'un certain nombre d'élèves afin de montrer de quelle manière les deux versions diffèrent. Tous les textes sont présentés dans leur forme originale, nous n'avons modifié aucun texte.

Au total, nous avons pu comparer les deux productions de 10 élèves, ce sont les élèves qui étaient présents aux deux séances d'écriture et qui ont rendu leurs travaux. D'entre eux, il y avait 6 élèves qui étaient présents au moins aux deux cours entre les deux séances d'écriture et quant à leurs deuxièmes productions écrites, nous avons constaté une amélioration dans la cohésion générale du texte chez 4 élèves. Voici le premier exemple d'un élève :

(95) *La bêtise Betie*

Betie et jolie fille. Elle a beau famille. Un jour elle a voulu s'aventurer, mais les parents a interdiries la petite fille. Betie es allée dans la forêt, elle a se caché. Betie a se souvenie la histoire, que la mère à parlé longtemps avant.

Il ya la maison dans la forêt..., et quand elle a commencé, elle a aperçu la maison. La fille est très curieux, elle a entendu dans la maison. Mais, dans la maison, il ya la famille, le père, la mère, et une petit fille. Ils ont offré les nourriture.

Betie a accueillant et elle a mangé tout les nourriture, Betie es allée dormir.

Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la fumer. Elle pense elle est bêtise et a courir de la lui maison (L'élève A, première production écrite)

(96) *Boucle d'or et les trois ours*

Dans la jolie maison, il ya le père, la mère et la fille. La fille était blonde cheveux. Une jolie jour la fille, a voulu aller dans la forêt. Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont inderdiré aller dans la forêt. Elle s'est cachée de la arbre. Elle s'est souvenie le chemin, mais elle aperçu le maison. Elle avait très curieux. Dans la maison il y a trois chaises. Tout les chaises avait différent. Elle s'est assoir dans la petit chaise et brusquement la chaise s'est cassée. Dans la maison fumait la bouillie, il ya trois bols bouillies, elle a mangé petite de la bouillie. Est quand elle a mangé à sa faim elle est allée dormir. Les trois ours sont venues dans lui maison. Le petit ours a aperçu, le chaise s'est cassée, la bouille est mangé. Quand les trois ours a aperçu le cas, le boucle d'or a caché la-dessour de armoire.

A la fin elle a couri a la forêt, mais trois ours ont aperçu ça, Et ont parlé avec la fille. La fille a excusé des bêtises, que elle a fait. (L'élève A, deuxième production écrite)

L'élève A, l'auteur des deux textes ci-dessus, a fait des progrès notables dans le deuxième texte. Dans les deux textes, il y a un début, un milieu et une fin dans les histoires et elle utilise des connecteurs logiques (*et, mais, quand*) et des pronoms personnels (*ils, elle*) pour créer de la cohésion dans les textes. Cependant, dans la première production (95), il manque quelques liens sémantiques dans l'histoire, notamment entre le premier et le deuxième paragraphe, tandis que dans la deuxième

histoire, nous voyons qu'il n'y a pas de liens illogiques entre les phrases et l'élève a mieux maîtrisé l'organisation des phrases, leur structure et leurs sens. Même si dans le deuxième texte (96) l'élève a confondu les verbes *avoir* et *être* (*la fille était blonde cheveux, elle avait très curieux, tout les chaises avait différent*), en général elle s'est améliorée au niveau des verbes, notamment dans l'emploi des verbes qu'ils devaient utiliser d'après notre consigne. Elle a corrigé les formes du passé pour les verbes *s'aventurer* et *ce cacher* et a employé dans un bon contexte les mots *fumer* et *bêtise*, tandis que dans le premier texte les deux mots étaient utilisés dans un contexte erroné.

Voici les deux histoires de l'élève suivant :

(97) *Curieux*

Un jour la fille Luisa s'aventurè dans la maison, elle courir. Les parents interdire avec Luisa et elle a alle dans la forêt.

Luisa cache, elle souvenir que elle fait.

Brusquement elle apercevoir un homme, qui furme.

Un homme est fort curieux et accueillant. Il s'appelle Rein.

Luisa allé a la maison avec homme.

Il est minuit est noir.

C'est la betise, faux. (L'élève B, première production écrite)

(98) *Boucle d'or et trois ours*

Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime aventurer. Elle cache et se souvenir où est leur maison. Brusquement elle apercevoir un maison curieux. Elle alleè à la maison, dans la tableau est trois bol avec la bouille, que fumè. Elle mange et elle voudrais dormir. Dans la room, il est trois lit. Elle dormi et quand elle reveille elle voir trois ours. C'est la bétise. Elle courir dans la maison. (L'élève B, deuxième production écrite)

L'auteure des exemples ci-dessus était présente à tous les cours entre les deux séances d'écriture et nous avons pu observer également chez elle des progrès quant à sa deuxième production écrite. Elle s'est inspirée également du conte de Boucle d'Or et nous voyons que cette histoire l'a aidée à créer une meilleure progression thématique dans le deuxième texte. Dans le premier texte (97), il y a un début dans l'histoire (*Un jour la fille Luisa s'aventurè dans la maison*), mais les phrases ne sont pas ordonnées d'une manière cohésive. L'élève a ordonné les phrases les unes après les autres sans créer de liens sémantiques claires entre elles, par conséquent, il n'y a pas d'enchaînement naturel entre les phrases dans le texte. En revanche, dans sa deuxième

production écrite (98), l'élève a réussi à créer une meilleure structure dans l'histoire entière. Il y a encore de nombreuses erreurs dans l'emploi des formes verbales mais les phrases sont ordonnées d'une manière plus logique. Quant aux éléments d'un texte narratif, l'auteur a utilisé dans le deuxième texte (98) plus de connecteurs logiques (*et, parce que, quand*) pour créer des liens entre les phrases, tandis que dans son premier texte, elle a employé uniquement un connecteur logique (*et*) dans la deuxième phrase (lignes 1 et 2). Elle utilise également plus souvent le pronom personnel *elle* pour désigner le personnage principal de l'histoire et cela indique qu'elle a réussi à créer plus de liens anaphoriques dans la deuxième production et assurer un texte plus cohésif. De plus, il y a plus de liens sémantiques implicites entre les phrases et par conséquent, le lecteur arrive à mieux suivre l'histoire entière.

L'auteur des histoires suivantes était également présent à tous les cours. Nous avons observé d'après ses deux productions qu'il avait en général plus de difficultés à structurer des phrases et à rédiger un texte entier en français, mais nous avons pourtant remarqué dans la deuxième histoire une amélioration dans l'organisation des phrases :

(99) *Conte*

Habité fois une petite filles qui habiter avec ton parents. Elle parents est tres complaisant est superbes. Ils toujours permettre la mienne fille aller dans la forest. La fille jue avec les animals de forest. La fille venir chaque soir à la maison. Les parents donné la fille verre de lait avec couchet. Qui la petite fille couchet elle voir lit songe que terrifiant la fille. Après celle elle courir dans la forest. (L'élève C, première production écrite)

(100) *S'aventure*

Une fille habite avec ton parents à la maison dans la forêt. Elle parents gentille mais strict. Ils interdisent cette fille aller dan la forêt. Mais une petit fille etait une bêtise idee aller dan la forêt est jour avec les animaux. Elle promené trouver la forêt comme venir nuit alors elle est curieuse parce que elle voir un maison est elle voulu voir qu'est-ce qui là-bas exister. Elle recherche la maison est apprendre que la maison habite les trois ours. Elle essayer courir mais les trois ours recevoir la petit fille disponible. (L'élève C, deuxième production écrite)

Dans les deux textes, l'élève n'a pas conjugué la majorité des verbes, il y a plusieurs problèmes quant à la construction des phrases et au choix lexical et cela rend plusieurs phrases difficiles à comprendre, par exemple dans le deuxième texte (*elle promené trouver la forêt comme venir nuit alors [...]*). Cependant, dans la deuxième histoire (100), l'auteur a utilisé plus de connecteurs logiques (*mais, parce que, et, alors*), tandis que dans le premier texte, il n'a utilisé que des connecteurs *et* et *après*. De plus, dans le deuxième texte (100), l'élève emploie plus souvent le pronom personnel *elle* pour désigner la petite fille, tandis que dans le premier texte (99), il désigne le personnage principal souvent par *la fille*. Par conséquent, il réussit à créer plus de liens anaphoriques entre les phrases et le texte entier est plus cohésif. De même, il y a plus de liens clairs entre les phrases par rapport au premier texte et de ce fait, le deuxième texte est plus facile à suivre que le premier.

Nous avons constaté également que dans le premier texte (99), l'élève n'a utilisé aucun mot présenté dans notre consigne, tandis que dans la deuxième production écrite (100), il a réussi à en employer 3 : le verbe *interdire*, le nom *bêtise* et l'adjectif *curieux* (lignes 2 et 4), seul le nom *bêtise* est utilisé dans un contexte erroné car il est employé comme un adjectif (*Mais une petit fille était une bêtise idée aller dan la forêt [...]*).

L'auteur des textes suivants était un élève qui a utilisé le plus d'imagination dans ses deux histoires :

(101) *Fille et loup*

Dans le f ret tellement grand il ya une fille jeune et curieuse. Cette fille vit dans le maison grand est vieux. Elle n'a pas les parents qui elle interdire parce que ils sont meurents. Elle a un cheval brun est une manque se ranime. Elle s'aventure et va dans le f ret. Elle veut aller dans la ville. Elle parents ont interdire cette idée. Elle se souvenir de ville, c'est si grand et beau.

Elle va. La rue est très difficult mais elle a le cheval. Dans la rue elle aperçoit un Jésus c'est elle effraye et elle se cache mais Jésus seulement va dans l' glise.

Elle continue. Elle dit que c'est est une bêtise. Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui fume une pipe.

C'est que elle reste (L' l ve D, première production écrite)

(102) *La Nuit*

Dans la forêt il ya une maison. Dans la maison il ya une fille, ta mère et ton père. C'est une famille tellement normalé mais Elle est un secret tes parents ont les vampires avec l'ailes si longues.

Du soir elle vais dormir mais brusquement elle entende une noise. Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c'est une bêtise du boire le sang et elle se cache. Elle connaît devoir fuiter. Elle s'aventure est aller dans la forêt Elle se souvenir des parens et c'est nuit tout le vie. (L'élève D, deuxième production écrite)

Dans les deux textes ci-dessus, l'auteur a réussi à écrire un début pour les histoires et à faire une description courte de la fille ou de la famille. Dans le premier texte (101), l'auteur a utilisé des connecteurs (*et, mais, parce que*), mais il n'y a pas d'enchaînement naturel entre toutes les phrases, quelques phrases semblent être ordonnées les unes après les autres sans avoir créé de liens entre elles, par exemple dans la ligne 3 : *Elle s'aventure et va dans le forêt. Elle veut aller dans la ville*. Par conséquent, il manque de cohésion dans le texte entier. De plus, la deuxième partie de l'histoire reste ambiguë à cause de l'arrangement des éléments lexicaux (à partir de *Dans la rue elle [..]*, ligne 6). En revanche, dans son premier texte l'auteur utilise quelques démonstratifs comme *cette fille* (ligne 1) et *cette idée* (ligne 4) et dans ce cas, il réussit à faire référence à un contexte antérieur.

Dans le deuxième texte (102), tout comme dans la première histoire, il y a toujours quelques erreurs dans le choix lexical (*normalé*, ligne 2) et dans l'organisation du sens (*Elle connaît devoir fuiter*, ligne 6), mais il y a plus de liens sémantiques entre les phrases, le texte est mieux structuré et l'auteur utilise plus souvent le pronom personnel *elle*. Par conséquent, le texte entier est plus cohésif et plus facile à suivre pour le lecteur.

Nous venons de présenter les productions écrites des 4 élèves qui ont assisté au moins aux deux cours entre les deux séances d'écriture et qui ont fait des progrès dans leurs deuxièmes productions. Il y avait encore deux élèves qui ont assisté à tous les trois cours mais chez qui nous n'avons pas constaté de progrès notable. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il y avait deux types d'élèves dans cette classe en ce qui concerne la capacité d'écrire une histoire en français. Nous présentons ensuite les deux productions d'un élève qui avait plus de difficultés à construire des phrases en général :

Une fois de temps, vécu une petite fille, la maison était dans le forêt. [...]. Un fois elle a lu montagne (...) pour chercher le bonheur (L'élève E, première production écrite)

(104) KIRJAND/la lettre

Elle s'aventurer voulait aller cherchez le bonheur de montagnes avec sa chien. (...) sa venir la guerre est venue il (...) mangeant le fille est chien. (L'élève E, deuxième production écrite)

Dans les textes ci-dessus, nous avons indiqué entre les parenthèses une partie ou un mot dans la phrase que nous n'avons pas réussi à comprendre à cause de l'écriture. Dans le premier texte (103), nous avons indiqué entre les crochets une phrase pour laquelle l'auteur avait utilisé Google traduction.

Comme nous le voyons dans les deux textes, l'élève a simplement placé des mots les uns après les autres et avait des difficultés pour construire une phrase et de ce fait, d'écrire un texte en général. Cela nous prouve que les compétences linguistiques et discursives peuvent varier beaucoup entre les élèves d'une même classe.

La deuxième élève chez qui nous n'avons pas remarqué de progrès notable dans ses productions écrites n'avait pas de problèmes quant à la construction des phrases, mais elle a produit des textes plus courts par rapport aux autres élèves :

(105) *À un jour Pella se sentis curieux à ta maison. Elle parants ne sont pas à la maison. Brusquement elle voulait aller s'aventurer. Elle apercu la port de cave été baie.* (L'élève F, première production écrite)

(106) *Dans un jour, Bella était tres ennui. Bella est une tres belle fille, elle a blonde qui habite dans un étrange forêt. Elle est privée de sortie quand elle parents ne pas dans la maison. Elle ne savait pas pourquoi. Elle est viait ainsi pour tout elle vie.* (L'élève F, deuxième production écrite)

Nous pouvons observer dans les deux textes ci-dessus que l'auteure a bien réussi à écrire un début aux textes et elle a réussi à utiliser le pronom personnel *elle* qui crée de la cohésion entre les phrases. Dans le premier texte (105), elle décrit quelques actions dans le déroulement de l'histoire et dans le deuxième texte, elle a réussi à faire une description du personnage (106), mais nous supposons qu'elle aurait eu besoin de plus de temps pour produire un texte plus long. Nous avons constaté que dans le premier texte (105), elle a réussi à employer 4 mots de la consigne (*curieux*,

brusquement, s'aventurer et apercevoir), tandis que dans sa deuxième production, (106) elle n'a employé aucun mot de la consigne.

Cependant, nous pouvons remarquer qu'il y a plus de liens sémantiques entre les phrases de la deuxième production, de plus, l'auteure a employé le connecteur *quand* (ligne 2), tandis que dans son premier texte, elle n'en a employé aucun.

Dans notre corpus, il y avait 2 élèves qui n'ont assisté à aucun cours entre les deux séances d'écriture de texte mais qui étaient présentes aux cours de la production écrite et ont rendu leurs travaux. Voici les deux productions de première élève :

(107) *La fille et la bêtise*

Un jour une fille est dans sa chambre et elle fume. Brusquement sa mère alle dans sa chambre et aperçoit que sa fille est fume. La mère est méchant et elle interdest fumer sa fille. Quand la fille aime s'aventurer elle décidest se cacher. Quand elle rencontest un maison elle décidest demander pour aide. Une vieux madame alle sur porte et elle est curieuse, parce que elle demande beaucoup, mais elle est très accueillant.

La fille marchest dans la chambre et assest sur la chaise. Brusquement la vieux madame transformest pour une sorcière et la fille décidest s'enfuir. Quand elle se souvest de cette accident elle connai que c'est une très bêtise. (L'élève G, première production écrite)

(108) *Une fille habitest avec sa mère et son père. La fille veux promenest pour raconte quelqu'un interessant. Apres 10 minutes elle aperçoit un vieux homme qui fumest maintenant. Quand la fille est curieuse elle traquest lui. Le homme entrest dans la maison. Quand la fille entrest dans la maison les lumieres effacent et la fille se cacher. Brusquement la fille s'aventurest et courest dans la maison. Sa mère interdire la fille retourne la maison et sa mère dire que c'est bêtise. La fille se souvenir de cette accident et consentir que c'est la bêtise. (L'élève G, deuxième production écrite)*

Nous voyons d'après les deux productions ci-dessus que cette élève n'avait pas de difficultés pour structurer un texte narratif et raconter une histoire en décrivant des actions qui progressent dans le temps. Dans les deux textes, elle commet systématiquement des erreurs dans les formes verbales (*interdest, décidest, entrest, traquest*, etc.) mais elle maîtrise bien l'arrangement des mots dans les phrases et l'organisation des phrases en général. Dans les deux textes, elle a réussi à assurer une continuité dans la thématique avec des liens entre les phrases avec plusieurs connecteurs logiques (*et, mais, parce que, quand*).

Nous pouvons observer également chez la deuxième élève qu'elle a réussi à bien structurer ses deux histoires :

(109) *La bêtis*

Une fille a habité avec sa mère. La fille aime bien fumer. Elle fumé toujours. Quand la mère a vu sa fille fumer, elle a interdit de fumer. La fille aime s'aventurer et elle s'est cachée a la forêt. Une curieuse femme a la aperçoit et elle a demandé quoi est mal. La fille a parlé tout et la femme a été très accueillant. Elle a invité la fille a sa maison. La fille a habité a la maison de la femme tout le semaine. Au début elle etait très heureuse, mais a la fin elle etait malheureuse. Brusquement la nostalgie de maison a atteindre la, et elle est retournée a sa maison. La fille a compris quelle bêtise a sortir de la maison été. (L'élève H, première production écrite)

(110) *La Bêtise*

La fille a habité avec sa mère. La fille a aimé le fumer. Elle fume toujours, mais sa mère la interdit. La fille a été très fâché. Elle aime s'aventurer, elle s'a caché a la forêt. Une madame a aperecu. La madame a demandé qu'est-ce que est mal. La fille a parlé tout et puisque la madame a été très accueillant, elle a invité la fille a sa maison. Au début la fille était très heureuse, mais apres elle était malheureuse. Brusquement elle a senti que elle dû aller a sa maison. La fille a retourné a sa maiso, et compris quelle betise est partir de sa maison. (L'élève H, deuxième production écrite)

Dans les deux textes, l'auteure a réussi à raconter une histoire avec un déroulement dans l'histoire et en créant des liens entre les phrases avec des connecteurs (*quand, et, après*) et des pronoms (*elle*). Si nous avons montré plus haut que les élèves de cette classe avaient des difficultés avec les adjectifs possessifs, nous avons pu observer que contrairement aux autres, l'élève H ci-dessus n'avait pas de problèmes en employant des possessifs devant les noms, par exemple dans le deuxième texte *sa maison* (lignes 4, 6 et 7) et *sa mère* (ligne 1). De plus, l'auteure maîtrise mieux l'emploi des verbes au présent et au passé. Il se produit quelques erreurs dans les deux textes dans l'utilisation des formes du passé, mais en général elle a réussi à employer les bons participes passés en utilisant les verbes au passé composé.

Si la majorité des élèves qui ont assisté aux cours des activités se sont inspirés du conte « Boucle d'Or et les trois ours » en écrivant la deuxième production, nous voyons que les élèves G et H ci-dessus n'ont utilisé aucun élément de ce conte dans leurs histoires. De plus, les deux histoires de ces élèves, notamment de l'élève H, se ressemblent beaucoup dans leur contenu. Cependant, les auteurs G et H des productions ci-dessus

nous montrent que ces deux élèves avaient le moins de difficultés en structurant un texte cohésif et cohérent déjà dans la première production et de même, nous n'avons pas constaté chez elles autant de problèmes concernant l'emploi des verbes. En revanche, comme ces deux élèves n'ont pas assisté aux cours et aux activités en classe, nous pouvons voir que contrairement aux autres, il n'y a pas beaucoup de différences entre leurs deux productions écrites, tandis que plusieurs autres élèves qui ont assisté aux cours se sont améliorés dans certains aspects dans leur deuxième production.

Nous avons mentionné dans la partie théorique de notre travail que nous supposons que la majorité des élèves ont en français un niveau A2 et que quelques élèves peuvent avoir un niveau plus élevé, B1. Étant donné que selon le CECR (2005 : 52), raconter une histoire est plus approprié au niveau B1 et en prenant en compte l'analyse de toutes les productions écrites, nous concevons que cette tâche d'écriture créative était plutôt difficile pour cette classe de FLE. La plupart des élèves ont réussi à relier des phrases par des connecteurs simples tels que *et* et *mais* et créer un déroulement dans l'histoire, mais certains avaient encore des difficultés en créant des liens entre les phrases ou même construire des phrases. En revanche, comme nous l'avons vu d'après les deuxièmes productions écrites, les liens logiques et sémantiques étaient plus présents dans les deuxièmes textes et par conséquent, les textes étaient plus cohésifs. Même si ce type de production écrite ne fait pas partie du niveau A2 et nous ne pouvons pas évaluer le niveau des élèves en nous basant sur ces textes, nous pouvons pourtant supposer qu'il y a un certain nombre d'élèves qui ont encore un niveau A1, que la majorité ont obtenu le niveau A2 et quelques-uns le niveau B1. Cela nous prouve encore une fois à quel point les niveaux des élèves d'une même classe de FLE peuvent varier.

Conclusion

L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE ne se fait pas aléatoirement, mais avec des objectifs précis fixés par l'enseignant. Même si la traduction des mots dans une classe de langue ne peut pas toujours être évitée, il s'agit du rôle de l'enseignant d'adapter le travail sur le vocabulaire à la langue cible afin que les élèves ne s'habituent pas à compter sur une traduction terme à terme entre deux langues. Il est important que les élèves comprennent que le vocabulaire est un ensemble organisé et pour cela, il faudrait travailler sur des activités lexicales à travers lesquelles ils apprennent à voir des associations entre les mots et le contexte dans lequel une unité lexicale peut être employée.

À part l'enseignement du vocabulaire par des activités lexicales, il est utile de faire occasionnellement en classe des tâches de production écrite créative où les élèves sont libres d'utiliser leur esprit créatif et appliquer toutes leurs connaissances linguistiques, y compris leur vocabulaire. De telles productions permettent à l'enseignant de comprendre quels sont les sujets problématiques pour toute la classe qu'il faudrait traiter davantage pour que les progrès soient plus efficaces.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons planifié une séquence de cinq cours dont l'objectif était d'analyser l'emploi du nouveau vocabulaire dans les productions écrites avant et après avoir travaillé en classe sur les relations sémantiques entre les mots, y compris sur le contexte où les mots peuvent être employés. Pour cela, nous avons créé des activités lexicales pour deux cours où nous avons travaillé sur les définitions, la synonymie et l'antonymie des dix mots qui étaient présentés dans la consigne des deux séances de production écrite. Dans le travail en classe, il peut arriver souvent des situations imprévues et par conséquent, les activités planifiées par l'enseignant ne se déroulent pas comme prévues. Cela est arrivé également lors de nos cours où nous n'avions pas eu suffisamment de temps pour nous concentrer sur la discussion même du nouveau vocabulaire parce que les élèves n'avaient pas fait leurs devoirs et cela empêchait le déroulement des activités. De plus, nous avons décidé d'inclure aux cours des exercices sur les temps du passé, qui n'était pas prévus au début. En outre, il y avait peu d'élèves qui étaient présents au moins aux deux cours entre les séances de production écrite, par conséquent, plusieurs élèves ont manqué le travail sur les activités lexicales et pour cela, nous ne pouvions pas analyser l'effet des activités sur

un plus grand nombre d'élèves. En revanche, même si le travail en cours s'était déroulé comme planifié, nous avons compris qu'en enseignant le vocabulaire, le travail uniquement sur les relations sémantiques des mots ne suffisait pas. En ayant analysé l'emploi du vocabulaire dans les deux productions écrites, nous avons constaté que c'est la forme des mots, surtout des verbes, qui pose le plus de problèmes aux élèves dans l'emploi du nouveau vocabulaire dans les productions écrites et non le contexte même dans lequel l'on peut employer un mot. Par conséquent, nous avouons que le travail sur les activités lexicales était insuffisant pour observer des différences considérables entre deux productions écrites. Nous aurions voulu avoir encore au moins quatre cours avec cette classe pour traiter tous les sujets à un rythme plus calme et pour travailler davantage sur les relations sémantiques ainsi que sur les relations morphologiques des mots. Le temps supplémentaire nous aurait permis de travailler également sur la structuration du texte narratif et de même, donner des retours aux élèves.

Nous avons supposé que les activités sur le contexte et sur les relations sémantiques des mots aideraient les élèves à mieux employer le nouveau vocabulaire dans leurs textes, envisageant avant tout la forme du mot et la combinaison des mots avec les autres unités lexicales dans la phrase. Nous avons constaté qu'il n'y avait pas beaucoup d'élèves qui auraient employé le vocabulaire des dix mots dans un contexte erroné déjà dans la première production écrite, mais il se produisait surtout des erreurs dans les formes des mots, notamment dans l'orthographe et dans les formes verbales. Même s'il n'y avait pas de grandes différences entre l'emploi des mots dans les deux versions de textes en général, nous avons pourtant constaté une amélioration chez certains élèves. En général, les élèves qui avaient assisté aux cours et aux activités lexicales savaient mieux combiner plusieurs mots du vocabulaire présenté dans la consigne avec les autres unités lexicales dans les phrases dans le deuxième texte et de même, certains d'entre eux ont également prêté plus attention aux formes des mots. Par conséquent, même si nous ne pouvons pas tirer des conclusions générales de ces résultats, ces exemples nous indiquent que les activités en classe sur le vocabulaire et sur les verbes ont pourtant eu un effet sur certains élèves.

Mis à part l'analyse du vocabulaire, l'analyse des productions écrites de notre corpus nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des compétences à produire un texte en français d'un groupe d'élèves estoniens du niveau A2 qui apprend le français d'une manière approfondie depuis six ans. Notre objectif était d'analyser leurs compétences linguistiques et discursives afin d'observer comment les élèves réussissent à s'exprimer en français et à rédiger un texte cohésif et cohérent. Notre objectif était également de relever les difficultés qui posent des problèmes pour toute la classe. Nous voulions avoir les résultats les plus authentiques possibles et de ce fait, les deux tâches de productions écrites ont été communiquées aux élèves spontanément au début des cours, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas le temps pour se préparer. Nous avons observé que de nombreuses erreurs dans les formes verbales se produisaient également pour tous les autres verbes tout au long des textes écrits, par conséquent, nous avons pu constater que la majorité des élèves dans cette classe avaient des difficultés à employer des verbes au passé. Il se produisait encore des erreurs basiques, tels que le choix et la forme des verbes auxiliaires *avoir* et *être* et la forme du participe passé des verbes appris au niveau A1. De plus, un autre aspect étonnant que nous avons pu observer était le fait que plusieurs élèves ont employé des verbes dans les phrases dans leur forme infinitive. Nous avouons que cette tâche d'écriture créative était plutôt difficile et par conséquent, nous avons distingué chez la majorité des élèves des difficultés qui se manifestent encore souvent chez les apprenants du niveau A2. Ce sont par exemple le choix erroné d'un mot qui ne convient pas dans le contexte, l'emploi erroné des articles et des prépositions, le fait d'ignorer l'accord de l'adjectif devant le nom et les erreurs d'orthographe. Cependant, un type d'erreur que nous n'aurions pas attendu concernait les adjectifs possessifs. Nous avons constaté chez plusieurs élèves qu'il leur était difficile de trouver des adjectifs possessifs tels que *sa*, *son* et *ses* devant les noms, mais qui est également un sujet traité déjà au niveau A1.

Si nous n'avons pas distingué des différences considérables entre les deux textes quant à l'emploi du vocabulaire, nous avons pourtant constaté dans les deuxièmes productions de notables différences dans la structuration du texte, dans la progression thématique et dans la capacité à créer des liens entre les phrases. Par conséquent, les élèves qui ont assisté au moins aux deux cours où nous avons travaillé sur des activités en classe ont produit des textes plus cohésifs lors de la deuxième séance de production

écrite. Ils se sont inspirés du conte « Boucle d'Or et les trois ours » traité en cours, des images affichées à l'écran et ces sources les ont aidés à organiser les idées et le déroulement de l'histoire. Dans leurs deuxièmes textes, nous avons constaté plus souvent une présence de connecteurs logiques et de pronoms personnels pour créer des liens anaphoriques et de la cohésion dans le texte entier. De plus, nous avons observé plus de liens sémantiques entre les phrases et par conséquent, il y avait un enchaînement plus naturel des phrases. Comme il s'agissait de produire un texte narratif, nous avons observé qu'en général la majorité de toute la classe a réussi à lier des phrases par des connecteurs logiques simples tels que *et* et *mais* et à utiliser quelques pronoms, mais tous les élèves avaient des difficultés à créer une progression d'événements dans le temps ; ils ont employé le présent et le passé alternativement. De même, ils ont confondu le passé composé et l'imparfait. Certains élèves avaient encore des problèmes dans la construction de la phrase et dans l'arrangement des éléments lexicaux dans les phrases.

Nous trouvons que la création des matériaux pour les cours et l'occasion d'expérimenter leur efficacité en classe a constitué une expérience qui avait une grande valeur pour nous, en tant que future enseignante de français. Nous avons appris quels aspects il faut tenir en compte en enseignant le vocabulaire et en créant des activités lexicales pour la classe. Nous avons compris que quelques exercices étaient un peu trop difficiles, surtout l'exercice sur les définitions où parmi les *distracteurs*, il y avait trop de mots inconnus pour ce niveau. Par conséquent, en créant ce type d'exercice à l'avenir, il faudrait adapter le vocabulaire plus au niveau des élèves. De plus, c'était pour nous la première expérience de travailler d'une manière détaillée avec les productions écrites des élèves et de pouvoir évaluer leur niveau de français. Grâce à ce travail, nous avons maintenant un aperçu des difficultés qui peuvent se manifester pour les élèves estoniens qui apprennent le français et cette connaissance nous servira dans notre futur travail de l'enseignement de FLE.

Il serait intéressant de réaliser une expérience pareille avec des élèves de niveau plus élevé, tels que B1 ou B2, pour qui la compétence de raconter une histoire est plus adaptée. Dans ce cas, l'analyse pourrait porter sur l'étendue et la maîtrise du vocabulaire. Il s'agirait d'analyser des productions écrites réalisées sans dictionnaires

afin d'observer comment les activités lexicales traitées en cours aident à l'acquisition de vocabulaire. De plus, les résultats d'une telle expérience pourraient être comparés entre différents groupes d'élèves afin de distinguer les différences et les similitudes entre plusieurs groupes. Après ce type d'analyse de l'acquisition du vocabulaire, il pourrait également être utile de développer une typologie des erreurs lexicales chez les élèves estoniens.

Resümee

Töö uurib sõnavara kasutust ning keelelisi ja diskursiivseid oskusi prantsuse keeles eesti õpilaste kirjaliku eneseväljenduse tekstide põhjal. Töö autor viis põhikooli klassiga läbi katse, mille eesmärgiks oli uurida, kuidas õpilased kasutavad prantsuse keeles uusi sõnu, ilma et oleks neid sõnu tunnis õppinud, ning kuidas kasutavad õpilased sõnu siis, kui on teinud tundides sõnavaraharjutusi, mille eesmärgiks on märgata sõnadevahelisi seoseid ja näha, millises kontekstis uusi sõnu kasutatakse. Autori eesmärk oli uurida, kuidas mõjutavad sõnadevaheliste seoste harjutused ja sõnavara õpetamine kontekstis selle kasutamist tekstis. Samuti uuris autor kirjutatud tekstide põhjal õpilaste keelelisi ja diskursiivseid oskusi, et teha järeldusi, millised on selle klassi üldised pädevused ning peamised raskused prantsuse keeles kirjutamisel. Töö autor viis läbi katse, mis koosnes kokku viiest õppetunnist. Esimeses tunnis said õpilased ülesandeks kirjutada prantsuse keeles jutt, mille eesmärk oli kasutada ette antud kümmet uut sõna ning õpilased võisid toetuda ekraanil esitatud piltidele. Sõnad ning pildid olid pärit prantsuskeelsest muinasjutust “Kuldkiharake ja kolm karu”, kuid pildid olid valitud nii, et õpilased muinasjuttu esimesel korral ära ei tunneks. Teksti kirjutamisele järgnesid sama nädala jooksul kolm õppetundi, kus tegeleti kümmet sõna sisaldavate sõnavaraharjutustega ning samuti käsitleti verbide kasutamist erinevates aegades. Sõnavaraharjutuste eesmärk oli õpetada õpilastele, millises situatsioonis ja kontekstis sõnu kasutatakse, et luua assotsiatsioon sõnade paremaks mõistmiseks ja meeldejätmiseks. Viimases õppetunnis anti õpilastele sama ülesanne ehk kirjutada üks lugu, kus tuli kasutada sama kümmet sõna ning võis toetuda piltidele ekraanil. Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses osas iseloomustatakse prantsuse keeles sõnavara kontekstis õpetamise rolli ja selle olulisust ning kirjaliku eneseväljenduse kui protsessi komponente. Seejärel tutvustatakse “Euroopa keeleõppe raamdokumendile” (2005) toetudes võõrkeele oskust, kirjeldades võõrkeele erinevaid keelelisi ja diskursiivseid pädevusi, millele toetub töö analüüs. Teises peatükis antakse ülevaade katsest ja selle läbiviimisest, õppematerjalide koostamise protsessist ning kirjeldatakse kahe teksti kirjutamise vahelisi õppetunde. Kolmas peatükk on pühendatud tulemustele ja analüüsile. Peatüki esimeses osas analüüsitakse tekstide põhjal, kuidas õpilased kasutasid ette antud kümmet sõna ning peatüki teises osas

analüüsiks õpilaste keelelisi pädevusi prantsuse keeles ning nende diskursiivseid oskusi, kus tuuakse näiteid, võrreldes kahte teksti.

Selgus, et üldjuhul ei esinenud kahe teksti vahel märkimisväärseid erinevusi kümne sõna kasutamisel, säilisid mitmed vormivead, eriti just sõnade ortograafias ning tegusõnade kasutamisel. Sellest võib järeldada, et uue sõnavara õpetamisel võõrkeeletunnis on sõnavormi käsitlemine sama oluline kui ülesanded sõnadevaheliste seoste kohta, seega ei saa keskenduda rohkem ühele kui teisele. Erinevusi oli aga siiki märgata teatud hulga õpilaste seas, kes olid sõnade kasutust kontekstis ja selle vormi teisel korral kirjutatud tekstis parandanud. Kuna aga valim oli liialt väike, siis tulemusi üldistada ei saa. Keelelisi ja diskursiivseid pädevusi analüüsides selgus, et teisel korral kirjutatud tekstid olid tunduvalt sidusamad ja õpilased olid näinud rohkem vaeva selleks, et arendada loo sisu ja luua terviklik tekst. Õpilased oskasid üldjuhul luua lausete vahel seoseid, kasutada mõnesid side-ning asesõnu. Terve klassi tekstidest paistsid aga murekohana silma eelkõige verbid, mille kasutamisega oli igal õpilasel silmanähtavaid raskusi, eelõige just minevikuvormidega.

Bibliographie

BARA *et al.* 2011 = BARA, S. ; BONVALLET, A.-M. ; RODIER, C. 2011. *Écritures créatives*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Boucle d'Or et les trois ours, Plélan-le-Grand : 1.2.3 Soleil !, 2014.

CECR = *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier : Paris, 2001. En ligne, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf, consulté le 16 mai 2017.

CHARMEUX, É. 2014. *Enseigner le vocabulaire autrement*, Lyon : Chronique sociale.

CUQ, J.-P. 2004. « Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère », in Calaque, É., David, J. (éds.). *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 61-71.

CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. 2012. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

HAYES, J.R. ; FLOWER, L.S. 1980. « Identifying the organization of writing processes », in Gregg, L.W., Steinberg, E.R. (éds.). *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 3-30.

LUSTE-CHAA, O. 2009. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine. En ligne, http://docnum.univlorraine.fr/public/UPVM/Theses/2009/LusteChaa.Olha.LMZ0919_1.pdf, consulté le 16 mai 2018.

MÉDIONI, M.-A. 2002. « Des mots et des idées », in membres du Secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle (éds). *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique Sociale, p. 7-16.

POLGUÈRE, A. 2016. *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*, Montréal : Les Presses de L'Université de Montréal.

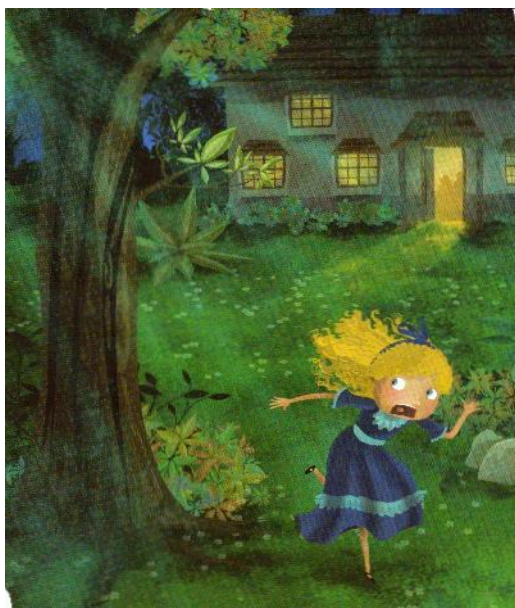
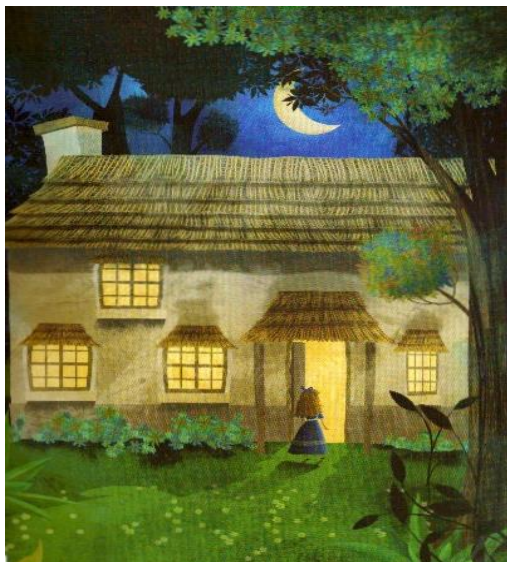
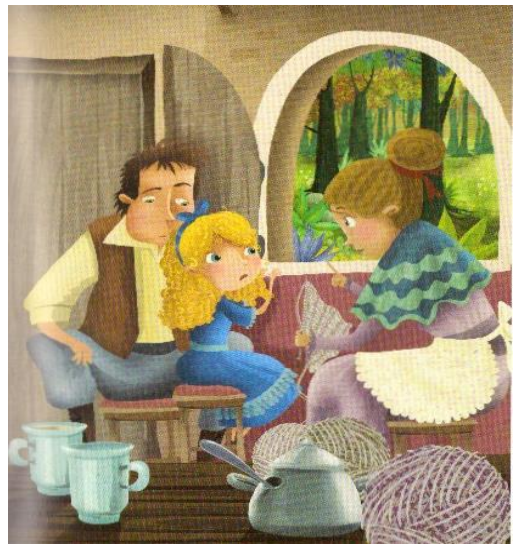
PSN = Le programme scolaire national estonien. En ligne
<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4018/141m%20lisa2.pdf#>, consulté
le 16
mai 2018.

TAGLIANTE, C. 2011. *La classe de langue*, Paris : CLÉ International.

TEA taskusõnastik. Tallinn : TEA Kirjastus, 2008.

TLFi = Le Trésor de la Langue Française informatisé. En ligne: <http://atilf.atilf.fr/>

Annexe 1. Les images du conte *Boucle d'Or et les trois ours*.



Annexe 2. Le conte *Boucle d'Or et les trois ours*.

Boucle d'Or et les trois ours

Il était une fois, une petite fille très **curieuse** qui vivait avec ses parents dans une jolie maison à la lisière de la forêt. Ses cheveux étaient blonds comme les blés avec de magnifiques boucles dorées, si bien que tout le monde l'appelait Boucle d'Or.

- Ne **t'aventure** pas dans la forêt, lui disaient ses parents, tu es encore trop petite.

Et comme à son habitude, plus on lui **interdisait** de faire quelque chose, plus elle avait envie de le faire.

Un jour, elle décida d'aller voir ce qui **se cachait** derrière tous ces arbres. Elle fit un pas, deux pas, puis trois, puis d'autres...jusqu'à ne plus voir que des arbres autour d'elle.

- Quels grands troncs ! s'exclamait-elle. Quelles belles fleurs ! Qu'ils sont gentils ces animaux !

Au coucher du soleil, Boucle d'Or voulut rentrer chez elle, mais impossible de **se souvenir** du chemin !

Boucle d'Or réalisa qu'elle était perdue ! Tous les arbres se ressemblaient et elle avait l'impression de tourner en rond. Soudain, elle **aperçut** une jolie maison dans une clairière.

- Il y a quelqu'un ? appela Boucle d'Or.

Personne ne répondit. Elle s'approcha de la porte, vit qu'elle était entrouverte et décida d'entrer. À l'intérieur, tout était **accueillant** et bien rangé. Dans la cuisine, trois bols de lait chaud **fumaient** sur la table : un grand, un moyen...et un petit. Les occupants de la maison n'allaient pas tarder à rentrer.

Boucle d'Or regarda autour d'elle et, s'assurant que personne ne la voyait, mit le doigt dans chaque bol afin de goûter.

- Hum...délicieux ! s'exclama-t-elle, ravie. Du lait avec du miel !

Boucle d'Or, qui était affamée, voulut boire dans le plus grand bol, mais c'était bien trop chaud. Elle essaya le moyen, mais c'était encore trop chaud. Elle saisit le plus petit bol...et c'était parfait ! Elle avala tout le lait au miel d'une seule gorgée.

Près de la cheminée, elle vit trois chaises : une grande, une moyenne...et une petite. Comme elle était fatiguée, elle décida de s'asseoir. Elle essaya la première chaise qui

était bien trop grande pour elle. Elle décida d'essayer la seconde, qui était encore trop grande.

- Celle-ci, c'est sûr, est à ma taille ! s'écria Boucle d'Or en s'approchant de la petite chaise. Mais trop pressée, elle s'assit sur la chaise si **brusquement** que patatras ! Elle la renversa et la cassa.

Boucle d'Or continua sa visite et se dirigea vers la chambre. Elle vit trois lits, un grand, un moyen...et un petit. Comme elle tombait de fatigue, elle décida de dormir un peu. Elle essaya le grand lit qui était bien trop haut, puis le second qui était encore trop haut. Elle s'assit sur le bord du petit lit qui était juste à sa taille, et elle plongea dans un profond sommeil.

Dans son rêve, Boucle d'Or vit trois ours s'approcher de la petite maison et y rentrer. Il y avait un grand ours, un moyen ours...et un petit ours.

- Je peux prendre mon goûter ? dit une petite voix.

Les paroles résonnèrent si fort dans le rêve de Boucle d'Or qu'elle se réveilla.

Sur la pointe des pieds, Boucle d'Or se dirigea vers la cuisine. Elle vit trois ours, comme dans son rêve : un papa ours, une maman ourse...et un petit ours !

Le papa ours prit le grand bol, le porta à son museau et le renfila.

- Quelqu'un a mis le doigt dans mon bol et a goûté mon lait ! grogna-t-il.

- Quelqu'un a mis le doigt dans mon bol et a goûté mon lait ! dit aussi la maman ourse.

- Quelqu'un a mis le doigt dans mon bol, a goûté mon lait...et a tout bu ! dit le petit ours en pleurant.

Boucle d'Or **se cacha** sous une armoire et observa les trois ours qui s'approchaient de la cheminée.

- Quelqu'un a essayé de s'asseoir sur ma chaise ! grogna papa ours.

- Et sur la mienne aussi ! dit maman ourse.

- Quelqu'un s'est assis sur ma chaise...et l'a cassée ! dit petit ours en pleurant.

Boucle d'Or vit les ours entrer dans la chambre.

- Quelqu'un a voulu se coucher dans mon lit ! grogna papa ours.

- Et dans le mien aussi ! dit maman ourse.

- Quelqu'un s'est couché dans mon lit...et y a dormi ! dit petit ours en pleurant.

Boucle d'Or se rendit compte qu'elle était en mauvaise posture. Vite ! Elle se faufila par une fenêtre ouverte et s'éloigna sans bruit de la maison.

Elle se mit à courir, sans vraiment savoir où elle allait.

Mais les trois ours, qui connaissaient très bien la forêt, ne tardèrent pas à la rattraper.

- Qui es-tu, toi ? grogna papa ours. Que fais-tu par ici ?

- Est-ce toi qui es venue dans notre maison, qui a bu notre lait, qui t'es assise sur nos chaises et t'es couchée dans nos lits ? demanda maman ourse.

Boucle d'Or, effrayée, se mit à pleurer. Le petit ours, **curieux** et presque amusé, s'exclama alors :

- Que ses boucles sont jolies !

La voix du petit ours était si douce que papa ours grogna encore un peu, puis se gratta la tête et finit par se taire. Maman ourse sourit et petit ours fit un clin d'oeil à Boucle d'Or en lui demandant :

- Où habites-tu ?

Boucle d'Or raconta son aventure et s'excusa pour toutes ses **bêtises**. Attendris, les trois ours décidèrent de la raccompagner chez elle.

[...]

Fin.

Accueillant - aimable, bienveillant (= du mot *Bienvenue* !)

Apercevoir - voir une personne ou une chose de loin, en un instant

Bêtise (la), faire des bêtises - la stupidité ; faire qch de façon peu sage, peu raisonnable

Brusquement - abruptement, soudainement

Curieux (-euse) - l'envie de savoir

Fumer - dégager de la vapeur

Interdire - priver quelqu'un de quelque chose

S'aventurer - se laisser aller à l'aventure ; s'engager dans une aventure, se jeter dans un danger

Se cacher - être invisible

Se souvenir de qch - avoir en mémoire, se rappeler de qch

Annexe 3. Les plans des cours.

Aeg: 11.dets kl 14.05

Teema: Écriture du texte

Tunni eesmärgid: tunni lõpuks oskab õpilane kasutada ette antud sõnavara ja moodustada sellest sidus tekst.

Tunni käik

Aeg	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
10 min	Ülesande juhise seletamine	
35 min	Õpilased kirjutavad teksti.	

Aeg: 13.dets kl 8:15

Teema: Les contes

Tunni eesmärgid: tunni lõpuks tunneb õpilane tuntud muinasjuttude pealkirju prantsuse keeles, oskab teksti põhjal nimetada muinasjutu tegelasi ja neid põgusalt kirjeldada.

Tunni käik

Aeg	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
10 min	Kahoot teemasse sissejuhatamisel	
5 min	Üldine tagasiside tekstidele	
10 min	PP (PowerPoint esitus). Réconstitution du texte. Esiialgu kahekesi, seejärel koos.	Õpilased saavad pingi p teksti alguse lõigud ja pea need järjekorda seadma.
10 min	Terviklikud tekstid kätte, kuul teksti. Selgita “passé simple”.	
10 min	Õpilased alustavad iseseisvalt te lugemist. PP : Questions sur le texte. Kirjutavad küsimused vihikusse jääb koju.	

Aeg: 14.dets kl 8:15

Teema: Le conte : *Boucle d'Or et les trois ours*. Le vocabulaire et les temps du passé

Tunni eesmärgid: tunni lõpuks õpilane teab, millal kasutada aegu imparfait ja passé composé.

Tunni käik

Aeg	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
15 min	Introduction: quel conte ? Les questions sur le texte (PP). Üks õpilane loeb küsimuse, üks teine vastab. Kirjutab täislausega vastuse tahvale. (Tekstist konkreetseid kohad otsida)	
5 min	Loeme koos läbi teksti all olevaid sõnu + tõlgime, kui tarvis.	
10 min	Fiche d'exercice. Ex 1-2. Individuellement, ensuite ensemble.	
15 min	PP: les temps du passé. Devoir : ex. 3, 7, 8	

Aeg: 15.dets kl 13.15

Teema: Le conte : *Boucle d'Or et les trois ours*. Le vocabulaire et les temps du passé

Tunni eesmärgid: tunni lõpuks oskab õpilane kasutada vastavalt kas passé composé või imparfait ajavormi, teab uute sõnade tähendusi.

Tunni käik

Aeg	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
10 min	Associer l'image avec les textes correspondants.	
5 min	Ex 3 kontrollimine koos suuliselt.	
10 min	Ex-s 4 ja 5. Loeme koos ühe käsu rõhuta <u>dans une bonne forme!</u>	

15 min	Ex 7 ja 8 kontrollimine: kaks õpilast tulevad kirjutavad oma vastused tahvli peale. Koos ex 9, põhjendusega.	
5 min	Kui aega, ex 6. Balli rollide paikapanek. Kodus: vt üle uued sõnad ja aeg kasutus!	

Aeg: 18.dets kl 10.10

Teema: Jutu kirjutamine

Tunni eesmärgid: tunni lõpuks oskab õpilane kasutada õpitud sõnavara ja seda kasutada teksti loomisel.

Tunni käik

Aeg	Õpetaja tegevus	Õpilaste tegevus
5 min	Ülesande juhise andmine.	
40 min	Teksti kirjutamine.	

Annexe 4. Les premiers paragraphes du conte *Boucle d'Or et les trois ours*.

Il était une fois, une petite fille très curieuse qui vivait avec ses parents dans une jolie maison à la lisière de la forêt. Ses cheveux étaient blonds comme les blés avec de magnifiques boucles dorées, si bien que tout le monde l'appelait Boucle d'Or.

- Ne t'aventure pas dans la forêt, lui disaient ses parents, tu es encore trop petite. Et comme à son habitude, plus on lui interdisait de faire quelque chose, plus elle avait envie de le faire.

Un jour, elle décida d'aller voir ce qui se cachait derrière tous ces arbres. Elle fit un pas, deux pas, puis trois, puis d'autres...jusqu'à ne plus voir que des arbres autour d'elle.

- Quels grands troncs ! s'exclamait-elle. Quelles belles fleurs ! Qu'ils sont gentils ces animaux !

Au coucher du soleil, Boucle d'Or voulut rentrer chez elle, mais impossible de se souvenir du chemin !

Boucle d'Or réalisa qu'elle était perdue ! Tous les arbres se ressemblaient et elle avait l'impression de tourner en rond. Soudain, elle aperçut une jolie maison dans une clairière.

- Il y a quelqu'un ? appela Boucle d'Or.

Personne ne répondit. Elle s'approcha de la porte, vit qu'elle était entrouverte et décida d'entrer. À l'intérieur, tout était accueillant et bien rangé. Dans la cuisine, trois bols de lait chaud fumaient sur la table : un grand, un moyen...et un petit. Les occupants de la maison n'allaient pas tarder à rentrer.

Annexe 5. Fiche d'exercice.

Le vocabulaire du conte Boucle d'Or et les trois ours

1. Sélectionne la définition la plus proche de chacun des mots.

1. Apercevoir :

- a) distinguer deux objets différents
- b) voir quelque chose de loin, de distance
- c) se rendre compte de quelque chose

2. Accueillant(e) :

- a) où l'on se sent bienvenue
- b) accessible
- c) une personne fâchée

3. Interdire :

- a) laisser quelqu'un faire qch
- b) refuser de faire qch
- c) priver de sortie

4. S'aventurer :

- a) se perdre dans la forêt
- b) s'engager dans une aventure
- c) chercher qch

5. Fumer :

- a) devenir fameux
- b) la vapeur
- c) dégager de la vapeur ou consommer habituellement du tabac

6. Curieux (-euse):

- a) ordinaire
- b) désirant tout découvrir
- c) désirant être intéressant(e)

7. Une bêtise :

- a) une personne bête
- b) une erreur
- c) une stupidité

8. Se cacher :

- a) être invisible
- b) refuser de voir
- c) fermer

9. Brusquement :

- a) de manière imprévisible
- b) lentement
- c) doucement

10. Se souvenir de :

- a) oublier
- b) la mémoire
- c) garder en mémoire

2. Trouve les paires comme dans l'exemple !

- | | |
|-----------------|---------------------------|
| 1. une personne | a) des bêtises |
| 2. les boucles | b) perdu(e) |
| 3. une maison | c) du chemin |
| 4. une personne | d) curieuse |
| 5. se souvenir | e) dorées |
| 6. interdire | f) de sortir |
| 7. faire | g) accueillante |
| 8. être | h) accueillante |
| 9. s'aventurer | i) derrière quelque chose |
| 10. apercevoir | j) dans la forêt |
| 11. se cacher | k) un homme du loin |

3. Trouve les synonymes !

- | | |
|----------------|----------------------|
| 1. se souvenir | a) voir soudainement |
| 2. interdire | b) se rappeler |

- | | |
|-------------------|---|
| 3. s'aventurer | c) prendre en main |
| 4. saisir | d) soudainement |
| 5. une bêtise | e) tester qch |
| 6. apercevoir | f) aimable |
| 7. brusquement | g) une stupidité |
| 8. accueillent(e) | h) se risquer |
| 9. être affamé(e) | i) avoir faim |
| 10. curieux | j) quelqu'un qui a envie de tout savoir |
| 11. essayer qch | k) refuser |

4. Remplace les mots suivants dans le texte dans une bonne forme.

essayer - curieux - bêtise - apercevoir - fumer - se souvenir - s'aventurer - se cacher

1. Bastien, je t'ai déjà dit, ne fais pas ces !
2. Hier soir dans la rue, j'ai un homme étrange devant moi.
3. Quand Marie est rentrée, elle a vu que la soupe déjà sur la table.
4. Mon petit frère est si, il veut tout savoir !
5. Je bien de mon premier jour à l'école.
6. Luc va au Mexique sans parler un mot d'espagnol.
7. Je voudrais ce dessert !
8. Mon chat derrière le canapé.

5. Trouve les antonymes, ensuite complète les phrases

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1. se souvenir de | a) doucement |
| 2. brusquement | b) indifférent |
| 3. interdire | c) permettre |
| 4. curieux | d) oublier |

5. Mon père m'..... d'aller à ce concert tout seul.
6. Je ne pas de son nom, je l'ai complètement oublié !
7. Près de l'océan, la température peut toujours changer.
8. Lucie est une fille, elle pose beaucoup de questions.

6. Réponds aux questions suivantes :

1. Tes parents, ils t'ont jamais interdit de faire quelque chose ?
.....
.....
2. Penses-tu que tu es une personne curieuse ?
.....
3. Où voudrais-tu aller t'aventurer ?
.....

7. Utilise le passé composé.

1. Marie (aller) dormir.
2. Elle (apercevoir) une grande maison.

3. La petite fille (se cacher) dans la forêt.
4. Une femme (inviter) la petite fille chez elle.
5. La fille (retourner) chez elle.
6. Elle (comprendre) que c'était une bêtise.
7. Ses parents lui (dire) qu'ils ont besoin de champignons.
8. La mère lui (interdire) de fumer.
9. Elle..... (décider) de se cacher.
10. Elle (raconter) tout ce qui s'était passé.

8. Utilise l'imparfait.

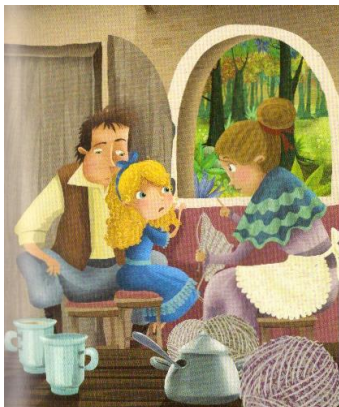
1. Marie (habiter) avec ses parents dans une grande forêt.
2. La porte de la maison (être) ouverte.
3. Elle (avoir) une famille très gentille.
4. La fille..... (aimer) s'aventurer.
5. Au début, elle (était) contente mais plus tard, elle (se sentir) triste.

9. Le passé composé ou l'imparfait ?

1. Un jour, la petite fille (décider) d'aller s'aventurer.
2. Elle (avoir) les cheveux blonds et bouclés.
3. Elle (être) très curieuse.
4. Elle (se promener) dans la forêt quand soudain, elle (apercevoir) une maison étrange.
5. Elle (entrer) dans la maison, parce que la porte (être) ouverte.
6. Il y (avoir) une femme qui (être) très accueillante.
7. La femme (vouloir) que la petite fille reste chez elle.
8. La fille (avoir) peur, donc elle (décider) de courir.
9. Elle (se cacher) derrière un arbre.
10. À la maison, elle (ne rien raconter) à ses parents.

Annexe 6. Exercice avec les images.

1.



a. Au coucher du soleil,
Boucle d'Or voulut rentrer
chez elle, mais impossible
de **se souvenir** du chemin !

2.

b. Ne **t'aventure** pas dans la
forêt, lui disaient ses parents,
tu es encore trop petite.

3.

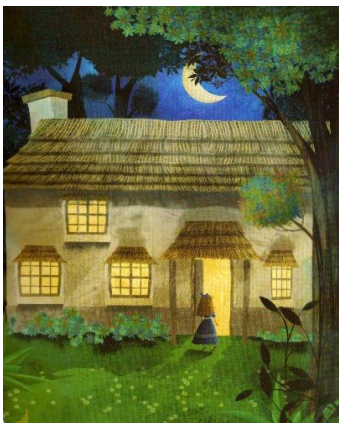


c. Un jour, elle décida
d'aller voir ce qui **se**
cachait derrière tous ces
arbres.

4.

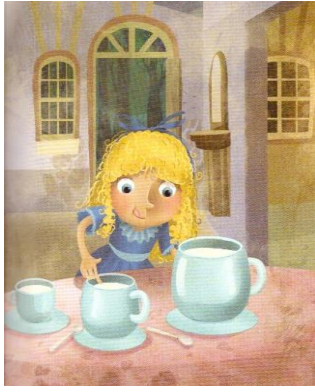
d. Et comme à son habitude,
plus on lui **interdisait** de faire
quelque chose, plus elle avait
envie de le faire.

5.



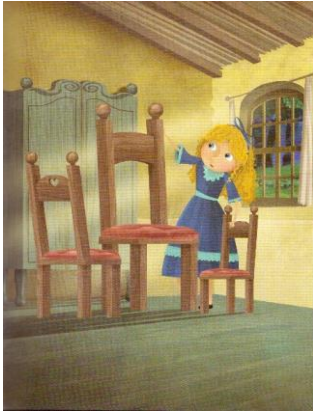
e. Boucle d'Or réalisa qu'elle
était perdue ! Soudain, elle
aperçut une jolie maison dans
une clairière.

6.



f. Mais, trop pressée, elle s'assit sur la chaise si **brusquement** que patatras ! Elle la renversa et la cassa.

7..



g. À l'intérieur, tout était **accueillant** et bien rangé. Dans la cuisine, trois bols de lait chaud **fumaient** sur la table.

h. Boucle d'Or **se cacha** sous une armoire et observa les trois ours qui s'approchaient de la cheminée.

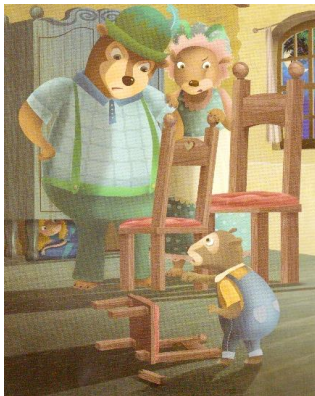
8.



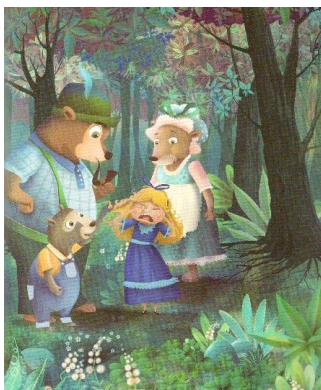
i. Boucle d'Or raconta son aventure et s'excusa pour toutes ses **bêtises**.

j. Près de la cheminée, elle vit trois chaises : une grande, une moyenne...et une petite. Celle-ci, c'est sûr, est à ma taille ! s'écria Boucle d'Or.

9.



10.



Corpus

Élève A, première production écrite

La bêtise Betie

Betie et jolie fille. Elle a beau famille. Un jour elle a voulu **s'évanturer**, mais les parents a **interdiries** la petite fille. Betie es allée dans la forêt, elle a **se caché**. Betie a **se souvenie** la histoire, que la mère à parlé longtemps avant.

Il ya la maison dans la forêt..., et quand elle a commencé, elle a **aperçu** la maison. La fille est très **curieux**, elle a entendu dans la maison. Mais, dans la maison, il ya la famille, le père, la mère, et une petit fille. Ils ont offré les nourriture.

Betie a **accueillant** et elle a mangé tout les nourriture, Betie es allée dormir.

Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la **fumer**. Elle pense elle est **bêtise** et a courir de la lui maison

Élève A, deuxième production écrite

Boucle d'or et les trois ours

Dans la jolie maison, il ya le père, la mère et la fille. La fille était blonde cheveux. Une jolie jour la fille, a voulu aller dans la forêt. Elle **s'est aventurée** dans la forêt, mais les parents ont **inderdiré** aller dans la forêt. Elle **s'est cachée** de la arbre. Elle **s'est souvenie** le chemin, mais elle **aperçu** le maison. Elle avait très **curieux**. Dans la maison il y a trois chaises. Tout les chaises avait différent. Elle s'est assoir dans la petit chaise et **brusquement** la chaise s'est cassée. Dans la maison **fumait** la bouillie, il ya trois bols bouillies, elle a mangé petite de la bouillie. Est quand elle a mangé à sa faim elle est allée dormir. Les trois ours sont venues dans lui maison. Le petit ours a **aperçu**, le chaise s'est cassée, la bouille est mangé. Quand les trois ours a **aperçu** le cas, le boucle d'or a **caché** la-dessour de armoire.

A la fin elle a couri a la forêt, mais trois ours ont **aperçu** ça, Et ont parlé avec la fille.

La fille a excusé des **bêtises**, que elle a fait.

Élève B, première production écrite

Curieux

Un jour la fille Luisa **s'aventuré** dans la maison, elle courir. Les parents **interdire** avec Luisa et elle a alle dans la forêt.

Luisa **cache**, elle **souvenir** que elle fait.

Brusquement elle **apercevoir** un homme, qui **furme**.

Un homme est fort **curieux** et **accueillant**. Il s'appelle Rein.

Luisa allé a la maison avec homme.

Il est minuit est noir.

C'est la **betise**, faux.

Élève B, deuxième production écrite

Boucle d'or et trois ours

Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très **curieuse** et elle aime **aventurer**. Elle **cache** et **se souvenir** où est leur maison. **Brusquement** elle **apercevoir** un maison **curieux**. Elle alleè à la maison, dans la tableau est trois bol avec la bouille, que **fumè**. Elle mange et elle voudrais dormir. Dans la room, il est trois lit. Elle dormi et quand elle reveille elle voir trois ours. C'est la **bétise**. Elle courir dans la maison.

Élève C, première production écrite

Conte

Habité fois une petite filles qui habiter avec ton parents. Elle parents est tres complaisant est superbes. Ils toujours permettre la mienne fille aller dans la forest. La fille jue avec les animals de forest. La fille venir chaque soir à la maison. Les parents donné la fille verre de lait avec couchet. Qui la petite fille couchet elle voir lit songe que terrifiant la fille. Après celle elle courir dans la forest.

Élève C, deuxième production écrite

S'aventure

Une fille habite avec ton parents à la maison dans la forêt. Elle parents gentille mais strict. Ils **interdisent** cette fille aller dan la forêt. Mais une petit fille etait une **bêtise** idee aller dan la forêt est jour avec les animaux. Elle promené trouver la forêt comme venir nuit alors elle est **curieuse** parce que elle voir un maison est elle voulu voir qu'est-ce qui là-bas exister. Elle recherche la maison est apprendre que la maison

habite les trois ours. Elle essayer courir mais les trois ours recevoir la petit fille disponible.

Élève D, première production écrite

Fille et loup

Dans le forêt tellement grand il ya une fille jeune et **curieuse**. Cette fille vit dans le maison grand est vieux. Elle n'a pas les parents qui elle **interdire** parce que ils sont meurents. Elle a un cheval brun est une manque se ranime. Elle **s'aventure** et va dans le forêt. Elle veut aller dans la ville. Elle parents ont **interdire** cette idée. Elle **se souvenir de** ville, c'est si grand et beau.

Elle va. La rue est très difficult mais elle a le cheval. Dans la rue elle **aperçoit** un Jésus c'est elle effraye et elle **se cache** mais Jésus seulement va dans l'église.

Elle continue. Elle dit que c'est est une **bêtise**. **Brusquement** Elle **aperçoit** une **accueillant** loup qui **fume** une pipe.

C'est que elle reste

Élève D, deuxième production écrite

La Nuit

Dans la forêt il ya une maison. Dans la maison il ya une fille, ta mère et ton père. C'est une famille tellement normalé mais Elle est un secret tes parents ont les vampires avec l'ailes si longues.

Du soir elle vais dormir mais **brusquement** elle entend une noise. Elle vue **curieuse** : dans le salle deux verre de sang **fumé** sur la table elle pense que c'est une **bêtise** du boire le sang et elle **se cache**. Elle connaît devoir fuiter. Elle **s'aventure** est aller dans la forêt

Elle **se souvenir** des parens et c'est nuit tout le vie.

Élève E, première production écrite

Dissertation

Une fois de temps, vécu une petite fille, la maison etait dans le forêt. Elle a vécu avec belle mere et belle pere. Un fois elle a lu montagne (?) pour chercher le bonheur

Élève E, deuxième production écrite

KIRJAND/la lettre

(...)

Elle **s'aventurer** voulait aller cherchez le bonheur de montagnes avec sa chien. (...) sa venir la guerre est venue il (...) mangeant le fille est chien.

Élève F, première production écrite

À un jour Pella se sentis **curieux** à ta maison. Elle parants ne sont pas à la maison.

Brusquement elle voulait aller **s'aventurer**. Elle **aperçu** la port de cave été baie.

Élève F, deuxième production écrite

Dans un jour, Bella était tres ennui. Bella est une tres belle fille, elle a blonde qui habite dans un étrange forêt. Elle est privée de sortie quand elle parents ne pas dans la maison. Elle ne savait pas pourquoi. Elle est viait ainsi pour tout elle vie.

Élève G, première production écrite

La fille et la bêtise

Un jour une fille est dans sa chambre et elle **fume**. **Brusquement** sa mère alle dans sa chambre et **aperçoit** que sa fille est **fume**. La mère est méchant et elle **interdest fumer** sa fille. Quand la fille aime **s'aventurer** elle décidest **se cacher**. Quand elle rencontest un maison elle décidest demander pour aide. Une vieux madame alle sur porte et elle est **curieuse**, parce que elle demande beaucoup, mais elle est très **accueillant**.

La fille marchest dans la chambre et assest sur la chaise. **Brusquement** la vieux madame transformest pour une sorcière et la fille décidest s'enfuir. Quand elle **se souvest de** cette accident elle connai que c'est une très **bêtise**.

Élève G, deuxième production écrite

Une fille habitest avec sa mère et son père. La fille veux promenest pour raconte quelqu'un interessant. Apres 10 minutes elle **aperçoit** un vieux homme qui **fumest** maintenant. Quand la fille est **curieuse** elle traquest lui. Le homme entrest dans la maison. Quand la fille entrest dans la maison les lumieres effacent et la fille **se cacher**. **Brusquement** la fille **s'aventurest** et courest dans la maison. Sa mère **interdire** la

filles retournent la maison et sa mère dit que c'est **bêtise**. La fille **se souvient** de cet accident et consent que c'est la **bêtise**.

Élève H, première production écrite

La bêtise

Une fille a habité avec sa mère. La fille aime bien **fumer**. Elle **fume** toujours. Quand la mère a vu sa fille **fumer**, elle a **interdit** de **fumer**. La fille aime **s'aventurer** et elle **s'est cachée** à la forêt. Une **curieuse** femme a la **aperçoit** et elle a demandé quoi est mal. La fille a parlé tout et la femme a été très **accueillant**. Elle a invité la fille à sa maison. La fille a habité à la maison de la femme toute la semaine. Au début elle était très heureuse, mais à la fin elle était malheureuse. **Brusquement** la nostalgie de la maison a atteint la, et elle est retournée à sa maison. La fille a compris quelle **bêtise** a sorti de la maison.

Élève H, deuxième production écrite

La Bêtise

La fille a habité avec sa mère. La fille a aimé le **fumer**. Elle **fume** toujours, mais sa mère la **interdit**. La fille a été très fâchée. Elle aime **s'aventurer**, elle **s'est cachée** à la forêt. Une madame a **aperçu**. La madame a demandé qu'est-ce qui est mal. La fille a parlé tout et puisque la madame a été très **accueillant**, elle a invité la fille à sa maison. Au début la fille était très heureuse, mais après elle était malheureuse. **Brusquement** elle a senti qu'elle devait aller à sa maison. La fille a retourné à sa maison, et compris que **bêtise** est parti de sa maison.

Élève I, première production écrite

Une petite aventure

Une bonne journée Bella a vu aller à la forêt. Mais sa mère a **interdit** de venir avant le soir. Bella est promenade à la forêt et soudain elle a **aperçu** une maison **curieuse**. Elle a décidé d'aller à la maison. **Brusquement** il y avait une femme qui a dit : « Est-ce que tu veux boire et manger. » Cette femme a été si **accueillant**, qu'elle a permis à elle un peu de se reposer. Soudain elle est réveillée et elle a compris sa **bêtise**. Qu'elle n'a pas écouté ses parents.

Élève I, deuxième production écrite

Boucle d'or et trois ours

Une bonne journée, Boucle d'or a décidé promener à la forêt. Elle **a aventuré** dans la forêt, elle a vu beaucoup d'animaux. Elle a décidé aller voir qui **s'a caché** derrière l'arbre. **Brusquement** elle a **aperçut** de la maison. Elle a entendu à la maison et là bas tout a été **accueillement**. Le trois bols avec la bouillie, qui **fumait**. Elle a dégustée tout, mais après a choisi le petite bol. Elle a vu trois lits et elle a décidée peu a somnalée. Quand trois ours sont arrivé à la maison, Boucle d'or a reveillé et a compris sa **bêtiste**. Elle a court rapidement dans la forêt.

Élève J, première production écrite

Fille de forêt

Un jour décider une fille allé de forêt jouer, mais elle mère **interdirée** elle. Fille ne pas écouter, et courir de forêt. Elle marche, écoute les oiseaux chanson, et **brusquement** elle **apercevoir** maison. C'est maison été épouvantable, mais fille désirée entrée allé à la maison. Fille craindre. À la maison été **fume** odeur. Elle commencer **curieuse**. **Brusquement** quelqu'un frappe, et fille courir à la maison, parce que elle effrayer et commencer peur.

Élève J, deuxième production écrite

Une fille de forêt

Il été un fois une fille. Elle s'appelle Mari. Mari été 10 ans. Elle amour ta mère et père, mais un jour elle père a puni Mari. Et Mari décide s'en aller à la maison. Elle courir de forêt. Mari écoute chanson l'oiseaux, et plasir de nature. **Brusquement** elle **apercevoir** de maison. À la maison feu **fumeuse**. Fille senti intérêt et vouler entrer de maison. Mari voulu boir boisson et s'endormir. Mais quelqu'un frappe et elle se réveille, elle **se cache** de derrière armoire. Après elle courir à la maison. C'est tout!

Élève K, deuxième production écrite

Une fille curieuse

Une fille **curieuse** désire aller **s'aventurer**. Elle parle avec ses parents. Ils **interdirent** elle, parce que la forêt est très grande pour elle et elle veut disparaître. Mais la fille ne écoute pas. Elle **se cacher** par devant ses parents. Ne regarde pas ses parents, elle court dans la forêt.

La fille **curieuse** promène dans la forêt. Elle écoute de la chanson des oiseaux. Mais **brusquement** elle réalise elle **ne souvenir pas** le chemin de la maison. Elle dépêche dans un chemin et elle **apercevoir** une maison très **accueillant**. Elle siffle et **apercevoir** les trois tasses qu'elle **fumer**. Elle boit et siffle elle **bêtise**. Elle court de la maison.

Élève L, deuxième production écrite

Une fille qui sortait de sa maison jamais

Dans une forêt profonde habitait une famille. Dans cette famille il avait une fille qui s'appelle Manon. Manon ne partait jamais de sa maison. Un jour elle **s'aventurait** et demandait ses parents la permission d'aller dans la forêt. Ses parents **interdiraient** la. Manon ne obéirait pas, elle sortait de sa maison en cachette.

Élève M, première production écrite

« Une petite fille Louise »

Il était une fois une petite fille qui a de longs blonds cheveux. Elle a habité dans un petit village avec ses père et mère. Ses parents l'appellent Louise. Un jour Louise proménée dans la forêt. Elle regarde la nature et les animaux. À distance elle **apercevoir** la **curieuse** maison.

Élève N, première production écrite

« Maison dans la forêt »

Un jour la fille qui avait l'air de petite princesse avait proménée dans la forêt. Elle s'appelle Marie. Elle avait regardé la nature et les animaux qui habitent dans la forêt. **Brusquement** Marie a regardé une **curieuse** maison. La mère de Marie **interdit** d'aller loin de la maison. Marie est **s'aventurée** et entrée dans la maison.

Élève O, première production écrite

Il ya une fois une fille, que vivant très heureusement. Les parents ont lui promis tout éxepste une chose, ils **interdisent** de aller à forêt seul. Mais un jour petite fille veut **s'aveneture** et décide va à forêt seul. Elle ne crainde pas et ne **se cache** pas. **Brusquement** elle **apercevoit** un maison. Elle entre le. Elle est très fatigué. Elle mange, bois est se couche. **Brusquement** elle se lève de la visage **accueillant** mais petite fille crainde tellment est cour rapidement hors de maison. Apres quand elle pense ce personne que était la, elle **se souveni de** il a **fume** est il était très **curieux**. Maintenant elle pense que c'est **bêtise**.

Élève P, première production écrite

Le petite madmoselle

Le petite madmoselle dans à la maison, et elle parents dire petite madmoselle « tu devoir **s'aventurer** et alle a la foret parce que nous nécessiter les champignons. »

Petite madmoselle ne voudre pas alle dû foret parce que il y a loops.

Le petite's madmoselle's ami dire « non, ne alle pas dans foret, tu as se perdre ! »

Mais petite madmoselle alle dans foret et elle est perdu, elle **se cacher** de loops. Elle alle encore profond foret, le petite madmoselle **apercevoir** maison et **curieux** madmoselle alle à la maison, elle (...) trois jatte avec viand, et elle vie heureux fin dans elle petite vie

LES VERBES	Contexte approprié, forme correcte du mot	Contexte approprié, mais forme erronée du mot	Contexte erroné
S'AVENTURER, première production écrite	Dans la rue elle aperçoit un Jésus c'est elle effraye et elle se cache mais Jésus seulement va dans l'anglais. Élève D	Un jour elle a voulu s'aventurer, mais les parents a interdries la petite fille. Betie es allée dans la forêt, elle a se caché. Élève A	Les parents interdire avec Luisa et elle a alle dans la forêt. Elle cache et se souvenir où est leur maison. Élève B
	La fille aime s'aventurer et elle s'est cachée a la forêt. Élève H		La mère est méchant et elle interdest fumer sa fille. Quand la fille aime s'aventurer elle décidest se cacher. Élève G
S'AVENTURER, deuxième production écrite	Une jolie jour la fille, a voulu aller dans la forêt. Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont inderdiré aller dans la forêt. Elle s'est cachée de la arbre. Élève A		Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime aventurer. Élève B
	Elle fume toujours, mais sa mère la interdit. La fille a été très fâché. Elle aime s'aventurer, elle s'a caché a la forêt. Élève H		Une bonne journée, Boucle d'or a décide promener à la forêt. Elle a aventuré dans la forêt, elle a vu beaucoup d'animaux. Élève I
	Une fille curieuse désires alles s'aventurer. Elle parles avec la sienne parents. Élève K		Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c'est une bêtise du boire le sang et elle se cache. Elle connaît devoir fuiter. Elle s'aventure est aller dans la forêt Élève D
			Quand la fille entrest dans la maison les lumieres effacent et la fille se cacher. Brusquement la fille s'aventurest et courest dans la maison. Élève G
			Elle s'aventurer voulait aller cherchez le bonheur de montagnes avec sa chien. Élève E
			Manon ne partait jamais son maison. Un jour elle s'aventurnait et demandait son parents la permission aller dans la forêt. Élève L
INTERDIRE, première production écrite		Mais sa mère a interdu venir avan le soir. Élève I	
		Elle n'a pas les parents qui elle interdire parce que ils sont meurents. /Elle parents ont interdire cette idée. Élève D	
		La mère est méchant et elle interdest fumer sa fille. Élève G	
		Un jour elle a voulu s'avanturer, mais les parents a interdries la petite fille. Élève A	
INTERDIRE, deuxième production écrite	La fille a habité avec sa mère. La fille a aimé le fumer. Elle fume toujours, mais sa mère la interdit. Élève H	Ils interdisont cette fille aller dan la forêt. Élève C	
		Brusquement la fille s'aventurest et courest dans la maison. Sa mère interdire la fille retourne la maison et sa mère dire que c'est bêtise. Élève G	
		Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont inderdiré aller dans la forêt. Élève A	
		Son parents interdiraient la. Élève L	
		Ils interdient elle, parce-que la forêt est très grande pour elle et elle veux disparaître. Élève K	
SE CACHER, première production écrite	Dans la rue elle aperçoit un Jésus c'est elle effraye et elle se cache mais Jésus seulement va dans l'anglais. Élève D	Un jour elle a voulu s'avanturer, mais les parents a interdries la petite fille. Betie es allée dans la forêt, elle a se caché. Élève A	Les parents interdire avec Luisa et elle a alle dans la forêt. Elle cache et se souvenir où est leur maison. Élève B
	La fille aime s'aventurer et elle s'est cachée a la forêt. Élève H		La mère est méchant et elle interdest fumer sa fille. Quand la fille aime s'aventurer elle décidest se cacher. Élève G
SE CACHER, deuxième production écrite	Mais quelqu'un frappe et elle se réveille, elle se cache de derrière armoire. Élève J	Elle a decidé aller voir qui s'a caché derrière l'arbre. Élève I	Un jour, Boucle d'or, a allee dans la foret, parce qui ellee est très curieuse et elle aime aventurer. Luisa cache, elle souvenir que elle fait. Élève B
	Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c'est une bêtise du boire le sang et elle se cache. Élève D	Quand la fille entrest dans la maison les lumieres effacent et la fille se cacher. Élève G	Ils interdient elle, parce-que la forêt est très grande pour elle et elle veux disparaître. Mais la fille ne écoutes pas. Elle se cacher par devant elle parents. Élève K
	Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont inderdiré aller dans la forêt. Elle s'est cachée de la arbre. Élève A	Elle aime s'aventurer, elle s'a caché a la forêt. Élève H	Le petit ours a apercu, le chaise s'est cassée, la bouille est mangé. Quand les trois ours a apercu le cas, le boucle d'or a caché la-dessour de armoire. Élève A
SE SOUVENIR, première production écrite		Elle veut aller dans la ville. Elle parents ont interdire cette idée. Elle se souvenir de ville, c'est si grand et beau. Élève D	

		La fille marchest dans la chambre et assest sur la chaise. Brusquement la vieux madame transformest pour une sorcière et la fille décidest s'enfuir. Quand elle se souvest de cette accident elle connai que c'est une très bêtise. Élève G	Les parents interdire avec Luisa et elle a alle dans la forêt. Luisa cache, elle souvenir que elle fait. Élève B
		Betie es allée dans la forêt, elle a se caché. Betie a se souvenie la histoire, que la mère à parlé longtemps avant. Élève A	
SE SOUVENIR, deuxième production écrite		Elle connaît devoir fuiter. Elle s'aventure est aller dans la forêt. Elle se souvenir des parens et c'est nuit tout le vie. Élève D	Mais brusquement elle realises elle ne souvenir pas le chemin du maison. Élève K
		Sa mère interdire la fille retourne la maison et sa mère dire que c'est bêtise. La fille se souvenir de cette accident et consentir que c'est la bêtise. Élève G	Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime aventurer. Elle cache et se souvenir où est leur maison. Élève B
		Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont inderdiré aller dans la forêt. Elle s'est cachée de la arbre. Elle s'est souvenie le chemin, mais elle apercu le maison. Élève A	
APERCEVOIR, première production écrite	Bella est promeneée à la forêt et soudain elle a apercu une maison curieuse. Elle a décidée aller à la maison. Élève I		
	Elle se souvenir de ville, c'est si grand et beau. Elle va. La rue est très difficult mais elle a le cheval. Dans la rue elle aperçoit un Jésus c'est elle effraye et elle se cache mais Jésus seulement va dans l'englise. / Elle continue. Elle dit que c'est est une bêtise. Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui fume une pipe. Élève D		
	Un jour une fille est dans sa chambre et elle fume. Brusquement sa mère alle dans sa chambre et aperçoit que sa fille est fume. Élève G	Les parents interdire avec Luisa et elle a alle dans la forêt. Luisa cache, elle souvenir que elle fait. Brusquement elle apercevoir un homme, qui furme. Élève B	
	Betie es allée dans la forêt, elle a se caché. Betie a se souvenie la histoire, que la mère à parlé longtemps avant. Il ya la maison dans la forêt..., et quand elle a commencé, elle a apercu la maison. Élève A	Un jour décider une fille allé de forêt jouer, mais elle mère interdirée elle. Fille ne pas écouter, et courir de forêt. Elle marche, écoute les oiseaux chanson, et brusquement elle apercevoir maison. Élève J	
		Elle parents ne sont pas à la maison. Brusquement elle voulait aller s'aventurer. Elle apercu la port de cave été baie. Élève F	
		La fille aime s'aventurer et elle s'est cachée a la forêt. Une curieuse femme a la aperçoit et elle a demandé quoi est mal. Élève H	
APERCEVOIR, deuxième production écrite	Une fille habitest avec sa mère et son père. La fille veux promenest pour raconte quelq'un interessant. Apres 10 minutes elle aperçoit un vieux homme qui fumest maintenant.	Un jour, Boucle d'or, allee dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime aventurer. Elle cache et se souvenir où est leur maison. Brusquement elle apercevoir un maison curieux. Élève B	3. Quand les trois ours a apercu le cas, le boucle d'or a caché la-dessour de armoire. Élève A
	4. A la fin elle a couri a la forêt, mais trois ours ont apercu ça, Et ont parlé avec la fille. Élève A	Elle courir de forêt. Mari écoute chanson l'oiseaux, et plisir de nature. Brusquement elle apercevoir de maison. Élève J	Elle aime s'aventurer, elle s'a caché a la forêt. Une madame a apercu. La madame a demandé qu'est-ce que est mal. Élève H
	Lugesin praegu ògeks: Les trois ours sont venues dans lui maison. Le petit ours a apercu, le chaise s'est cassée, la bouille est mangé. Élève A	Elle a aventuré dans la forêt, elle a vu beaucoup d'animaux. Elle a décidé aller voir qui s'a caché derrière l'arbre. Brusquement elle a apperçut de la maison. Élève I	
		1. Elle s'est aventurée dans la forêt, mais les parents ont inderdiré aller dans la forêt. Elle s'est cachée de la arbre. Elle s'est souvenie le chemin, mais elle apercu le maison. Élève A	
		Mais brusquement elle realises elle ne souvenir pas le chemin du maison. Elle dépêches dans un chemin et elle aprechevoir une maison très accueillant. Elle siffles et apercevoir les trois tasses quelle fumer. Élève K	
FUMER, première production écrite	Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui fume une pipe. Élève D	Luisa cache, elle souvenir que elle fait. Brusquement elle apercevoir un homme, qui furme. Élève B	C'est maison été épouvantable, mais fille désirée entrée allé à la maison. Fille craindre. À la maison été fume odeur. Élève J
	Un jour une fille est dans sa chambre et elle fume. Élève G	Brusquement sa mère alle dans sa chambre et aperçoit que sa fille est fume Élève G	Betie a accueillant et elle a mangé tout les nourriture, Betie es allée dormir. Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la fumer. Élève A
	La mère est méchant et elle interdest fumer sa fille. Élève G	Une fille a habité avec sa mère. La fille aime bien fumer. Elle fumé toujours. Élève H	
	1. La fille aime bien fumer./ 3. Quand la mère a vu sa fille fumer, elle a interdit de fumer. Élève H		

FUMER, deuxième production écrite	Dans la maison fumait la bouillie, il ya trois bols bouillies, elle a mangé petite de la bouillie. Élève A	Elle allée à la maison, dans la tableau est trois bol avec la bouille, que fumé. Élève B	Brusquement elle apercevoir de maison. À la maison feu fumeuse. Élève J
	Elle fume toujours, mais sa mère la interdit. La fille a été très fâché. Élève H	Elle a entendu à la maison et là bas tout a était accueillement. Le trois bols avec la bouillie, qui fumait. Élève I	
		Du soir elle vais dormir mais brusquement elle entend une noise. Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c' est une bêtise du boire le sang et elle se cache. Élève D	
		Après 10 minutes elle aperçoit un vieux homme qui fument maintenant. Élève G	
		La fille a habité avec sa mère. La fille a aimé le fumer Élève H	
		Elle siffles et apercevoir les trois tasses quelle fumer. Élève K	
LES ADJECTIFS			
ACCUEILLANT, première production écrite	Un homme est fort curieux et accueillant. Élève B	Cette femme a était si accueillant, que a permis elle un peu reposer. Élève I	Betie a accueillant et elle a mangé tout les nourriture, Betie es allée dormir. Élève A
		Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui fume une pipe. Élève D	
		Une vieux madame alle sur porte et elle est curieuse, parce que elle demande beaucoup, mais elle est très accueillant. Élève G	
		La fille a parlé tout et la femme a été très accueillant. Élève H	
ACCUEILLANT, deuxième production écrite		La fille a parlé tout et puisque la madame a été très accueillant, elle a invité la fille a sa maison. Élève H	Elle a entendu à la maison et là bas tout a était accueillement. Élève I
		Elle dépêches dans un chemin et elle aprechevoir une maison très accueillant. Élève K	
CURIEUX, première production écrite	Brusquement elle apercevoir un homme, qui furme. Un homme est fort curieux et accueillant. Élève B	La fille est très curieux, elle a entendu dans la maison. Élève A	À un jour Pella se sentis curieux à ta maison. Élève F
	Bella est promenée à la forêt et soudain elle a apercu une maison curieuse. Élève I		C' est maison été épouvantable, mais fille désirée entrée allé à la maison. Fille craindre. À la maison été fume odeur. Elle commencer curieuse. Élève J
	Dans le forêt tellement grand il ya une fille jeune et curieuse. Cette fille vit dans le maison grand est vieux. Élève D		
	Une vieux madame alle sur porte et elle est curieuse, parce que elle demande beaucoup, mais elle est très accueillant. Élève G		
	Une curieuse femme a la aperçoit et elle a demandé quoi est mal. Élève H		
CURIEUX, deuxième production écrite	1. Un jour, Boucle d'or, allée dans la foret, parce qui elle est très curieuse et elle aime aventurer. Élève B	2. Brusquement elle apercevoir un maison curieux. Élève B	Du soir elle vais dormir mais brusquement elle entend une noise. Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c' est une bêtise du boire le sang et elle se cache. Élève D
	Elle promené trouver la forêt comme venir nuit alors elle est curieuse parce que elle voir un maison est elle voulu voir qu' est-ce qui là-bas exister. Élève C		La fille veux promenest pour raconte quelqu' un interessant. Après 10 minutes elle aperçoit un vieux homme qui fument maintenant. Quand la fille est curieuse elle traquest lui.
	1. Une fille curieuse désires alles s' aventures./ 2. La fille curieuse promenés dans la forêt. Élève K		Elle avait très curieux. Élève A
ADVERBE brusquement, première production écrite	À un jour Pella se sentis curieux à ta maison. Elle parents ne sont pas à la maison. Brusquement elle voulait aller s' aventurer. Élève F	Fille ne pas écouter, et courir de forêt. Elle marche, écoute les oiseaux chanson, et brusquement elle apercevoir maison. Élève J	Elle a décidée aller à la maison. Brusquement à était une femme qui a dit : « Est-ce que tu veut boire et manger. » Élève I
	Les parents interdire avec Luisa et elle a alle dans la forêt. Luisa cache, elle souvenir que elle fait. Brusquement elle apercevoir un homme, qui furme. Élève B		Betie a accueillant et elle a mangé tout les nourriture, Betie es allée dormir. Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la fumer. Élève A
	Elle continue. Elle dit que c' est est une bêtise. Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui fume une pipe. Élève D		Au début elle etait très heureuse, mais a la fin elle etait malheureuse, Brusquement la nostalgie de maison a atteindre la, et elle est retournée a sa maison. Élève H

	1. Un jour une fille est dans sa chambre et elle fume. Brusquement sa mère alle dans sa chambre et aperçoit que sa fille est fume. / 2. La fille marchest dans la chambre et assest sur la chaise. Brusquement la vieux madame transformest pour une sorcière et la fille décidest s'enfuir. Élève G		
ADVERBE BRUSQUEMENT, deuxième production écrite	Elle cache et se souvenir où est leur maison. Brusquement elle apercevoir un maison curieux. Élève B	Elle courir de forêt. Mari écoute chanson l'oiseaux, et plasir de nature. Bruisquement elle apercevoir de maison. Élève J	Quand la fille entrest dans la maison les lumieres effacent et la fille se cacher. Brusquement la fille s' aventurest et courest dans la maison. Élève G
	Elle a décidé aller voir qui s'a caché derrière l'arbre. Brusquement elle a apperçut de la maison. Élève I		
	Du soir elle vais dormir mais brusquement elle entende une noise. Élève D		
	Elle s'est assoir dans la petit chaise et brusquement la chaise s'est cassée. Élève A		
	La fille curieuse promenés dans la forêt. Elle écoutes de la chanson de les oiseaux. Mais brusquement elle realises elle ne souvenir pas le chemin du maison. Élève K		
	Brusquement elle a senti que elle dû aller a sa maison. Élève H		
NOM BÊTISE, première production écrite	Luisa allé a la maison avec homme. Il est minuit est noir. C'est la betise, faux. Élève B		
	Dans la rue elle aperçoit un Jésus c'est elle effraye et elle se cache mais Jésus seulement va dans l'englise. Elle continue. Elle dit que c'est est une bêtise. Brusquement Elle aperçoit une accueillant loup qui fume une pipe.. Élève D	Cette femme a était si accueillant, que a permis elle un peu reposer. Soudain ele est reveillée et elle compris sa bêtiste. Qu'elle n'a pas écoutée ses parents. Élève I	Brusquement elle a écouté le pas, et a senti la terreur et la fumer. Elle pense elle est bêtise et a courir de la lui maison Élève A
	Brusquement la nostalgie de maison a atteindre la, et elle est retournée a sa maison. La fille a comprpis quelle bêtise a sortir de la maison été. Élève H		Brusquement la vieux madame transformest pour une sorcière et la fille décidest s'enfuir. Quand elle se souvest de cette accident elle connai que c'est une très bêtise. Élève G
NOM BÊTISE, deuxième production écrite	Elle vue curieuse : dans le salle deux verre de sang fumé sur la table elle pense que c' est une bêtise du boire le sang et elle se cache. Élève D	Elle dormi et quand elle reveille elle voir trois ours. C'est la bêtise. Elle courir dans la maison. Élève B	Elle siffles et apercevoir les trois tasses quelle fumer. Elle boire et siffles elle bêtise. Elle courir du elle maison. Élève K
	A la fin elle a couri a la forêt, mais trois ours ont aperçu ça, Et ont parlé avec la fille. La fille a excusé des bêtises, que elle a fait. Élève A	Quand trois ours sont arrivé à la maison, Boucle d'or a reveillé et a compris sa bêtiste. Elle a court rapidement dans la forêt. Élève I	La fille se souvenir de cette accident et consentir que c'est la bêtise. Élève G
	Brusquement elle a senti que elle dû aller a sa maison. La fille a retourné a sa maiso, et compris quelle betise est partir de sa maison. Élève H	Brusquement la fille s'aventurest et courest dans la maison. Sa mère interdire la fille retourne la maison et sa mère dire que c'est bêtise. Élève G	Ils interdisont cette fille aller dan la forêt. Mais une petit fille etait une bêtise idee aller dan la forêt est jour avec les animaux. Élève C

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaisa Tamvere,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

“L’analyse du vocabulaire et des compétences linguistiques et discursives dans les productions écrites des élèves estoniens du niveau A2”, mille juhendaja on Anu Treikelder,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace’i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05.2018

Kaisa Tamvere